

UNIVERSIDAD PRIVADA
DEL ESTADO DE MÉXICO
INCORPORADA A LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



EDUCACIÓN CONSTANTE
SERVICIO DE EXCELENCIA

RVOE

No. 20110023 de fecha 26 de Enero de 2011

“EL CONDUCTISMO EN EL AULA COMO MÉTODO PARA MANTENER
LA DISCIPLINA”

TESIS PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE:

LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

ALEJANDRO RANGEL RUEDAS

ASESOR: MTRO. MARCO ANTONIO MENDIOLA TAPIA
REVISOR: MTRA. PERLA XÓCHITL PÉREZ BALVER

TECÁMAC, ESTADO DE MÉXICO
ENERO 2022

DEDICATORIA

A mis padres Estela Ruedas Moreno y Carlos Rangel De la Parra. Por su apoyo moral y económico. Por alentarme a seguir estudiando. Por brindarme la oportunidad de tener educación universitaria.

Quiero agradecerles por estar siempre. Por su entereza y su tenacidad, que a través de los años supieron transmitirme. Pero sobre todo, quiero agradecerles por los valores que me dieron desde pequeño y que me han formado como persona. Vaya esta tesis como muestra de mi agradecimiento infinito. Los amo.

A mi asesor Marco Antonio Mendiola Tapia y a mi revisora Perla Xóchitl Pérez Balver. Mi inmenso agradecimiento por su ayuda amigable, su paciencia, sus consejos y sus observaciones.

A mis profesores y profesoras por haber transmitido su conocimiento de forma clara y elocuente.

A todas las personas que han sido parte de mi formación. Gracias por compartir esas grandes lecciones y esos grandes libros que me cambiaron la vida.

A mis compañeros de vida. Gracias por su bondad, su ternura y su cariño. Algún día nos encontraremos de nuevo. Su gratitud es el sentido de la vida.

Índice

Introducción	VI
Capítulo 1 El Conductismo	1
1. Historia del conductismo	2
1.1 Antecedentes	2
1.1.4 El declive del conductismo	15
1.2 Condicionamiento clásico y condicionamiento operante	17
1.3 Tipos de reforzamiento	20
1.4 Conductismo y educación escolar	21
1.6 El conductismo en México	29
1.6.1 Conductismo y educación	32
1.7. Métodos cualitativos de investigación en psicopedagogía	35
1.7.1. El método del grupo de discusión	35
1.7.2. La fenomenografía	37
1.7.3. Estudio de casos	38
1.7.4. El método clínico	38
1.7.5. El método etnográfico	39
1.8. Métodos cualitativos de investigación para el cambio social	41
1.8.1. Investigación-acción	42
1.8.2. Investigación colaborativa	43
1.8.3. Investigación participativa	44
1.9. Técnicas cualitativas de recogida de datos en la psicopedagogía	45
1.9.1. La observación participante	45
1.9.2. La entrevista cualitativa	48
1.9.3. Técnicas narrativas	49
1.10. El análisis cualitativo de datos en la psicopedagogía	51
1.10.1 Procedimientos analíticos	52
1.10.2. Técnicas para el desarrollo y contrastación de hipótesis	53
1.10.3. Tácticas para extraer y contrastar conclusiones	53

Capítulo 2 La Disciplina Escolar	
2.1 La disciplina escolar	56
2.2 Fundamentación y justificación de la disciplina	59
2.3 Modelo conductista para mantener la disciplina escolar.....	61
2.4 Conductas disruptivas en el aula.....	64
2.5 Desarrollo moral del niño según jean piaget.....	70
2.5. Epistemología psicopedagógica en las prácticas de intervención	72
Capítulo 3 Resultados y Conclusiones	77
3.1 Método.....	78
3.1.1 Objetivos metodológicos.....	79
3.1.2 Objeto de observación.....	80
3.1.3 Herramientas de investigación.....	81
3.5 Interpretación de resultados	97
3.6 Conclusiones generales	101
Anexo	110

INTRODUCCIÓN

La presente investigación etnográfica tiene como objetivo general comprobar si la implementación del conductismo como estrategia educativa en el aula genera la conducta deseada en los alumnos de quinto grado de primaria para favorecer su aprendizaje. Es importante el estudio de este tema ya que según Guevara Niebla (2002), “está probado que las formas de disciplinar que utilizan la familia y la escuela tienen un efecto decisivo sobre la integración de la personalidad en el ámbito educativo” (p. 17).

No existe reporte de investigaciones con este tema en el municipio de Nextlalpan, lo que vuelve relevante la elaboración de esta tesis. Esta investigación responde las siguientes preguntas: ¿por qué funciona el conductismo para mantener la disciplina en el aula?, ¿cómo reaccionan los alumnos a la implementación del conductismo como método disciplinario?, ¿qué hace que funcionen las estrategias conductistas en el salón de clases?

La disciplina representa uno de los elementos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual los alumnos aprenden a ser parte de la sociedad, por lo que constituye una cuestión de suma importancia tanto en el contexto educativo como familiar y social. Los educadores, aunque están de acuerdo en que es necesario un cierto orden en las clases, coinciden en señalar que, en muchas ocasiones, actuaciones y estrategias para mejorar la disciplina resultan inoperantes.

Aunque tiende a relacionarse la idea de disciplina con severidad y autoritarismo, existen métodos disciplinarios no coercitivos. La disciplina se entiende como el ejercicio que hay que realizar para desarrollar un autocontrol que permita conseguir una conducta ordenada, es decir, un conjunto de procedimientos, normas y reglas mediante las cuales se mantiene el orden en la escuela, con el fin de favorecer la consecución de los objetivos propuestos por la institución educativa.

La escuela es el lugar en el que la convivencia depende del orden y la disciplina, por lo cual requiere del desarrollo de estrategias que permiten la asimilación disciplinaria por parte de los alumnos. Conforme la persona se va desarrollando, necesita incrementar su libertad y autonomía. La gestión de la disciplina escolar es un tema central debido a los actos de indisciplina en el aula que dificultan el aprendizaje.

Es menester encontrar soluciones eficaces para resolver el problema. El respeto resulta ser uno de los elementos esenciales que favorezca un clima de convivencia idóneo para que la enseñanza alcance la calidad conveniente y supere las dificultades que surgen de la relación profesor alumno, además de conseguir el nivel de orden necesario para que los alumnos logren los objetivos tanto de aprendizaje de contenidos como de socialización entre pares.

Según una investigación llevada a cabo por la Universidad Nacional Autónoma de México (2012) "de acuerdo con las respuestas de más de mil trescientos alumnos de ocho Estados de la República, la mayor parte de ellos (31.1%) considera que los maestros sólo saben poner orden castigando. Es decir, forman parte de un orden autoritario" (p.22).

De acuerdo a lo comentado anteriormente, resulta importante señalar la importancia que cobra la psicopedagogía ante este tipo de situaciones. Ocampo (2019) menciona que Inicialmente la psicopedagogía se originó como resultado de la evolución de la psicología y la pedagogía. Su interés como disciplina es conocer a los estudiantes antes de educarlos.

Su origen a principios del siglo XX estuvo marcado por la integración de la psicología y la pedagogía que realizaron científicos como William James y Edward Thorndike. En Latinoamérica una pléyade de manifestaciones psicológicas han tenido aplicación directa al campo de la educación. Demostrando su efectividad en la solución de problemas en dicho campo.

La psicopedagogía nació de la necesidad de atender estudiantes con problemas de aprendizaje. En su evolución se nutrió de los aportes de especialistas que le fueron dando un marco teórico y conceptual. La psicopedagogía es considerada como una práctica interdisciplinaria. Una disciplina cuyo objeto de estudio es el alumno y que se centra en la prevención, diagnóstico y tratamiento del aprendizaje.

Su institucionalización académica en Latinoamérica comenzó un camino de redefinición de sus áreas de acción, amplió sus intervenciones limitadas al ámbito clínico y desarrolló procesos de intervención propios. La Universidad Nacional del Comahue en Argentina fue la primera universidad pública que tuvo la carrera de psicopedagogía en América Latina en 1970.

En los años sesenta los psicólogos especialistas en el aprendizaje y los educadores se dedicaron a trabajar por el objetivo común de tratar de solucionar los serios problemas educativos del mundo moderno. La psicopedagogía o psicología educativa tiene dos funciones principales que son: desarrollar teorías del aprendizaje y de la enseñanza y enunciar indicaciones prácticas para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La psicopedagogía ha contribuido con investigaciones sistemáticas que auxilian a los profesores a resolver asuntos concretos en el aula, que tienen que ver con métodos de enseñanza y gestión de la disciplina para alcanzar las metas fijadas. Ambas fueron esenciales en el desarrollo del presente proyecto, debido a las aportaciones que cada una de ellas ofrece, incluidas la teoría, didáctica y pedagogía.

La psicopedagogía representa una solución al aislamiento de las ciencias en su visión fragmentada y parcializada de la realidad. Permite tener una visión integral del objeto de estudio. Es un sistema de intervenciones en el campo educativo, basadas en estudios psicológicos, aunque no debe acotarse a la aplicación de pruebas psicológicas.

La psicopedagogía interviene desde la epistemología de la relación y el movimiento. El análisis relacional se desarrolla de forma no lineal. Los lenguajes de la psicopedagogía

no son únicos ni rígidos. Su objeto es fronterizo, abierto y caracterizado por límites imprecisos. Es un campo heterogéneo.

En el conductismo, la disciplina es atribución del docente, quien es el encargado de imponer reglas y acciones correctivas a la indisciplina. Para ello se aplican los principios de premios y castigos, por medio de los mecanismos del condicionamiento.

No es accidental que el conductismo haga su aparición en Estados Unidos dentro de lo que se denominó la organización científica del trabajo, encarnada por corrientes que desean optimizar científicamente la producción de las empresas.

Para la psicología conductista, es la experiencia y no la herencia lo que hace que una persona sea lo que es. Es un ambientalismo extremo. Los conductistas buscaban leyes del aprendizaje que fueran válidas para los seres humanos a partir de los resultados obtenidos en los estudios con animales.

Para el conductismo la conducta se reduce a procesos físico-químicos que pueden ser analizados mediante los métodos objetivos de la ciencia natural. Ante todo estímulo hay una respuesta inmediata de algún tipo. Hay un estricto determinismo de causa y efecto en la conducta. Según el conductismo los procesos cognitivos no pueden ser estudiados científicamente.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra representado por un reflejo condicionado. La relación que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. El profesor es el encargado de provocar dicho estímulo que se encuentra fuera del alumno, y que generalmente se reduce a premios y castigos.

Si bien es cierto que en nuestro país actualmente no se crean programas instrumentales de modificación de la conducta, sí se aplican las técnicas conductistas de forma empírica por parte de los docentes.

Este trabajo de investigación se desarrolla en tres capítulos los cuales están ordenados de acuerdo al compendio de la información, así como también el plan de observación de las clases que se llevó a cabo en la primaria “José Martí”.

Esta investigación tiene relevancia para el mundo académico porque puede abrir la discusión sobre la funcionalidad del uso del conductismo en el aula. Los docentes podrán comparar los resultados obtenidos con lo observado en los ciclos escolares anteriores; para decidir si las estrategias que utilizan en clase son las más adecuadas.

En el capítulo uno se da la definición y se presenta la historia del conductismo. Desde los antecedentes en la psicología comparada moderna y los nuevos desarrollos de la psicología animal hasta el ascenso y el declive del conductismo. Sin olvidar la aportación de Pavlov.

Se pretende dar a conocer los mecanismos del condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, al igual que los tipos de reforzamiento. El contexto histórico se da desde la obra de Thomas Leahey. Además se presentan los métodos de investigación cualitativa en psicopedagogía y su epistemología en la prácticas de intervención.

En el capítulo dos se describe la relación entre los procedimientos que se siguen en el conductismo y la disciplina escolar. La fundamentación y los modelos para mantener la disciplina en el aula. El abordaje en este capítulo se da desde la postura que sugiere Vidal Schmill y su disciplina inteligente.

En el capítulo tres se muestra el método de investigación que tiene un enfoque cualitativo. Se presenta el diseño de investigación que es de estudio etnográfico. En este capítulo se menciona el lugar de la investigación, así como los objetivos.

El procedimiento que se presenta en este capítulo es un protocolo de investigación en el que se definieron las conductas a observar, estableciendo una relación entre las variables, con la finalidad de darle una directriz a la investigación.

En este apartado se muestran los resultados de la investigación así como las conclusiones generales. La metodología se estructuró con base en el trabajo de Leonor Buendía.

CAPÍTULO 1 EL CONDUCTISMO

1. HISTORIA DEL CONDUCTISMO

1.1 ANTECEDENTES

A mediados del siglo XIX, Herbert Spencer expuso en su obra las cuestiones psicológicas planteadas por la teoría de la evolución. Se puede llegar a conocer y comprender la mente sólo con observar cómo ha evolucionado. Es éste el punto de partida de la psicología de la adaptación. El desarrollo individual es un proceso por el cual las ideas se conectan como reflejo de las conexiones entre los sucesos en el entorno.

Las conexiones entre ideas se establecen por contigüidad. El estudio de la asociación mental fue básicamente atomista. Es decir, se analizaron los fenómenos más complejos de la inteligencia en elementos básicos. Herbert Spencer fue el primer científico que aplicó la teoría de la evolución a la psicología, creando así el paradigma que influyó y contribuyó a la creación de la psicología de la adaptación.

Se presentaba el cerebro como un órgano acumulador de experiencias a lo largo de la evolución. Los reflejos e instintos de la especie como hábitos de asociación tan bien aprendidos que pasaron a formar parte de la herencia genética. Al integrar la teoría de la evolución y las funciones del sistema nervioso, se concluyó que los procesos mentales en las diferentes especies se diferencian por el número de asociaciones que pueden llevar a cabo.

Todos los cerebros funcionan por asociación. La riqueza de las asociaciones no constituye diferencia alguna entre especies. Carece de importancia. Los estudios en un pequeño grupo de especies dieron testimonio de la inteligencia asociativa. Dimensión que ayudó a ordenar a las especies.

Estos estudios se realizaron en un laboratorio sin tomar en cuenta el medio propio del organismo estudiado. Al considerar el cerebro como un mecanismo de asociación inicialmente vacío, carece de importancia si los hechos que se asocian sean naturales o artificiales. Todos los organismos aprenden del mismo modo.

Por lo tanto, los resultados de los estudios sobre los procesos simples de aprendizaje en animales podrían ampliarse al aprendizaje del ser humano. Esta conclusión será de suma importancia para el conductismo.

Según Leahey (2005), "Spencer aplicó sus ideas evolucionistas a los problemas sociales contemporáneos, alumbrando así una teoría política bautizada como darwinismo social. Spencer defendía que debía permitirse que la selección natural siguiera su curso en el género humano" (p. 118). El gobierno no debería intervenir intentando ayudar a los pobres, los débiles y los discapacitados.

En la naturaleza la selección natural se encarga de eliminar a los animales débiles y con rasgos hereditarios poco adaptativos. Ayudar a los fracasados permitiéndoles reproducirse sólo serviría para degradar la especie al transmitir a sus descendientes su propensión al fracaso. El proceso de selección natural en la sociedad se iría perfeccionando mediante la selección de los más aptos. Cuando Spencer viajó por Estados Unidos en 1882, fue recibido como una celebridad.

El darwinismo social resultó atractivo para la sociedad capitalista estadounidense, ya que justificaba la competencia encarnizada sobre la base de que contribuía al perfeccionamiento de la sociedad. El darwinismo social era profundamente conservador. Cualquier reforma destinada a favorecer las condiciones de la población, era rechazada pues constituía una intromisión en las leyes de la naturaleza.

En las últimas décadas del siglo XIX el nuevo enfoque psicológico en Estados Unidos mostró la similitud entre las expresiones emocionales que poseen los seres humanos y los animales. Según este enfoque las acciones voluntarias se convierten en hábitos que

se heredan. La psicología de la adaptación recogió datos a través de un método objetivo y conductual en contraste con el método subjetivo de la introspección. Afirmando que no se puede observar la mente de los animales, sólo su conducta. Para los psicólogos estadounidenses la conciencia tenía un papel insignificante en la producción de la conducta.

Al desviar su atención del contenido mental a los procesos adaptativos prepararon el camino a la nueva psicología funcional. Para entender cómo se adapta la conducta a los estímulos pasaron de estudiar el contenido de la mente a estudiar las funciones que se llevan a cabo para adaptar el organismo a su entorno.

A principios del siglo XX la psicología estadounidense se alejó de la psicología tradicional de los contenidos de la conciencia para dirigirse hacia una psicología de la adaptación mental, basada en las teorías evolucionistas. La mente debía ser entendida como un producto de la conducta; un medio de adaptar el organismo al entorno. El cerebro es un conjunto de procesos que auxilian al organismo cuando se enfrenta a una situación nueva.

No es útil cuando los instintos son adecuados a los estímulos externos o cuando los hábitos previamente aprendidos funcionan correctamente. La psicología pragmática describía la conciencia como resultado del funcionamiento fisiológico del organismo. La psicología funcional prometía ser de utilidad social, mejorando la educación, la higiene mental y los estados patológicos.

1.1.2 LA PSICOLOGÍA ANIMAL

Los experimentos que Edward Lee Thorndike realizó con animales dejando de lado toda la psicología experimental anterior porque se basaba en el método anecdótico. Este método sobrevaloraba la inteligencia animal al dar cuenta de las acciones atípicas de los animales. Por ello, pedía sustituir las anécdotas por experimentos para poner orden en un caos de observaciones contradictorias acerca de la denominada inteligencia animal.

El objetivo era comprobar mediante la experimentación si los animales utilizan la mente en condiciones controladas y repetibles. Los resultados de Thorndike le hicieron darse cuenta de que el mecanismo de asociación en los animales es distinto al de los seres humanos. Los animales aprenden únicamente por ensayo y error, recompensa y castigo.

La asociación en los animales es un vínculo directo entre el impulso y la situación. Su teoría, en extremo simplificada, del aprendizaje fue desarrollada pensando en que podía abarcar tanto a animales como a seres humanos. Se afirmaba que era posible aplicar las conclusiones obtenidas en el campo de la psicología animal al de los seres humanos.

Esto es de suma importancia para comprender el origen del enfoque que tienen los conductistas sobre la experimentación en animales y en seres humanos. La teoría de Thorndike es conocida como conexionismo. Sostiene que un estímulo específico produce una respuesta específica a través del conexionismo. Las conexiones entre el estímulo y la respuesta se llevan a cabo por prueba y error.

Edward Lee Thorndike propuso leyes de la conducta humana y animal. La ley del efecto enuncia que una respuesta dada a una situación acompañada de satisfacción para el animal, será la que se conectará más firmemente a esa situación, de modo que cuando

esta situación se repita existirá una mayor probabilidad de que dicha respuesta reaparezca. Por otra parte, si se aplica un castigo la fuerza de la conexión disminuye.

Una respuesta se fortalece si va seguida de placer y se debilita si le sigue el desagrado. Esta ley se convirtió en la ley fundamental del condicionamiento instrumental. La ley de la repetición afirma que la intensidad y la duración de cualquier respuesta ante una situación estarán en proporción del número de veces que haya estado conectada a dicha situación. La ley de la disposición enuncia que las neuronas de conducción son aquellas que participan en la conexión.

Debido a la estructura del sistema nervioso, en una situación dada, ciertas neuronas están más predispuestas a la conducción que otras. Se esperaba que estas leyes explicaran toda conducta, por compleja que fuera. Serían posibles los procesos de abstracción mental, asociación por semejanza y pensamiento selectivo reducidos a simples consecuencias de las leyes de causa y efecto.

Se identificó una cuestión harto problemática para el conductismo y para la filosofía naturalista: la dificultad de explicar la conducta humana sin hacer referencia al significado de las acciones. El significado se da como resultado de procesos mentales arraigados en las relaciones interpersonales. Procesos que no tienen equivalente entre los animales. De esto se desprende un importante obstáculo a la hora de transferir a los seres humanos cualquier teoría basada en el comportamiento de los animales.

El otro importante enfoque experimental de la psicología animal surgió de la psicología objetiva rusa, una concepción mecanicista y materialista del cuerpo y la mente. Iván Petrovich Pavlov quien ganó el Premio Nobel en 1904 descubrió que otros estímulos distintos de la comida podían provocar la salivación, y esto le llevó al estudio de la psicología, especialmente el concepto de reflejo condicionado, sobre el que investigó de forma exhaustiva.

Su método era objetivo y materialista, y por ello rechazó cualquier referencia a la mente. Su contribución a la psicología del aprendizaje fue considerable. Descubrió el condicionamiento clásico e inició un programa de investigación para descubrir todos sus mecanismos. Observó que se podía provocar la salivación posteriormente con estímulos que habían estado presentes mientras se alimentaba al animal.

Originalmente Pavlov llamó secreciones psíquicas a estas reacciones aprendidas, pero más tarde sustituiría este término por el de respuestas condicionadas. Este descubrimiento surgió en el terreno de la psicología animal y representó un aporte capital al conductismo. Pavlov descubrió que todo fenómeno natural podía convertirse en estímulo.

El descubrimiento de los reflejos condicionados aclaró los mecanismos utilizados en la domesticación de animales, aunque de una manera completamente empírica. Pavlov demostró cómo funcionan los mecanismos de sustitución que constituyen tipos de relación capaces de explicar una parte de los procesos mentales: la que se refiere a los automatismos y la formación de hábitos.

1.1.3 JOHN WATSON Y B. F. SKINNER

Hacia 1910 el idealismo filosófico, que daba tanta importancia al estudio de la conciencia, fue sustituido por el pragmatismo, el realismo y el instrumentalismo, corrientes que negaban a la conciencia una posición especial y privilegiada en el universo. Para la psicología animal la mente se estaba convirtiendo en un concepto problemático e incluso irrelevante en su campo de estudio.

La psicología en general, especialmente en Estados Unidos, estaba desplazando su interés del estudio estructural de los contenidos de la mente al estudio funcional de los procesos mentales, mientras desplazaba el centro de la atención desde la técnica experimental de la determinación introspectiva de los estados mentales a la determinación objetiva de la influencia de los estímulos sobre la conducta.

Tras todos estos cambios estaba el deseo de los psicólogos de ser útiles para la sociedad, y de ahí el estudio de la conducta (lo que hacen los individuos en la sociedad) en lugar del estudio de los contenidos sensoriales, irrelevante desde un punto de vista social. Según Leahey (2005) "La psicología se había convertido en una ciencia natural estrechamente unida a la biología que renunciaba a sus raíces filosóficas. El interés en la conciencia como tal había sido sustituido por el interés en la predicción y el control de la conducta" (p. 125).

En 1913 John Broadus Watson (1878-1958) dio una serie de conferencias sobre psicología animal en la Universidad de Columbia. En ellas, Watson expuso sus ideas acerca de la psicología tal como la ve el conductista. Rechazó lo que la psicología había sido hasta el momento.

La definición tradicional de la psicología como la ciencia de los fenómenos de la conciencia, a través del método de la introspección. Watson proponía utilizar seres humanos como sujetos de experimentación y aplicar métodos de investigación comparables a los que se utilizaba la nueva psicología animal. Se sentía limitado por el

mentalismo. Menospreciaba la psicología mentalista por utilizar el método no científico de la introspección.

En las ciencias naturales, las técnicas adecuadas ofrecen resultados replicables, y cuando éstos no se obtienen se critican las condiciones experimentales hasta que se logran resultados fiables. Sin embargo, en la psicología mentalista hay que estudiar el mundo privado de la conciencia del observador.

Si los resultados no son del todo claros no se critican las condiciones en las que se realizan los experimentos, los psicólogos critican al observador argumentando una introspección poco rigurosa o falta de entrenamiento. La psicología introspectiva tiene un componente personal que no existe en las ciencias naturales.

El conductismo metodológico criticaba la psicología mentalista por no realizar experimentos con criterios conductuales de la conciencia. Para Watson tanto la conciencia como la introspección eran irrelevantes en la investigación con animales, ya que no ofrecen soluciones a los problemas con que se enfrentan las personas.

Había que encontrar generalizaciones que permitieran el control de la conducta humana. Watson propuso una psicología completamente objetiva. Quería aplicar las técnicas y los principios de la psicología animal a los seres humanos. Según Hillix "aunque Watson deploraba la influencia de la problemática metafísica en la psicología, adoptó una definida posición al negar la existencia de la mente. Esta negación constituye el conductismo radical, que no goza de tanta aceptación" (p. 210).

La psicología debía descartar cualquier referencia a la conciencia. No usar los términos imágenes o estados mentales. La psicología podía y debía hacerse en términos de estímulos y respuestas, de formación de hábitos. El programa conductista consistente en describir, predecir y controlar la conducta observable, era parte de la tradición positivista.

A partir de Watson la psicología sería el estudio de la conducta adaptativa, no de los contenidos conscientes. La descripción de la conducta llevaría a la predicción del comportamiento en términos de estímulos y respuestas. Dada una respuesta se puede predecir el estímulo y viceversa.

Según la metodología conductista el trabajo con el ser humano sería directamente comparable al trabajo con animales. Los procesos conscientes durante el desarrollo de los experimentos eran irrelevantes para los conductistas. Se afirmó que los pensamientos no surgen en el sistema nervioso central. Las ideas consisten en una sucesión de movimientos musculares de la laringe.

Los procesos mentales van acompañados de contracciones musculares de los órganos involucrados en el habla. Se dudaba de la existencia y de la importancia de las imágenes mentales. No tenían ningún significado ni cumplían ninguna función en el comportamiento humano.

Según la teoría motora de la conciencia, lo que decimos y hacemos se registra en la conciencia sin que ésta influya en ello. No existen procesos iniciados en el sistema nervioso central, sino que son iniciadas por un estímulo externo.

Debido a que el contenido mental carecía de relevancia funcional, su estudio no tenía sentido alguno. Sólo hay cadenas de conducta que no son determinadas por la mente. La posición de Watson era radical. Según Leahey (2005) “tanto el alma como el cerebro podían ser pasados por alto a la hora de describir, predecir y controlar la conducta” (p. 132).

Al terminar la Primera Guerra Mundial el valor de la psicología objetiva había quedado de manifiesto con las pruebas que los psicólogos diseñaron para seleccionar a los ciudadanos aptos para entrar al ejército. Esto proporcionó a los conductistas una resonancia entre la gente que le dio legitimidad al movimiento. Durante la Primera

Guerra Mundial John Watson sirvió al ejército de los Estados Unidos elaborando pruebas para pilotos.

En los años veinte John Watson orientó su investigación hacia el estudio de los reflejos condicionados en los niños. Watson llevó a cabo un experimento con un niño conocido como Albert B., cuyo objetivo era demostrar que las personas nacen con unos cuantos instintos (miedo, ira y respuesta sexual) y que todas las demás emociones son versiones condicionadas de estas emociones incondicionadas. Para provocar miedo en el niño, Watson golpeaba una barra de metal con un martillo mientras Albert tocaba una rata.

Después de repetir esta acción varias veces, Albert daba señales de tener miedo a la rata. La ética de este experimento fue cuestionable. Watson pensaba que la compleja conducta de las personas se podría explicar como la adquisición de reflejos condicionados durante años de condicionamiento pavloviano. Los seres humanos nacen con muy pocos reflejos incondicionados. El temperamento, la capacidad, el talento y las características de una persona no se heredan.

Para 1930 el conductismo era el punto de vista dominante en la psicología experimental. El conductismo adoptaba numerosas modalidades. Se elaboraron teorías para la explicación y predicción de la conducta. El tema principal abordado en los siguientes años sería el del aprendizaje.

Proceso entendido por los conductistas como adaptación al entorno por parte de humanos y animales. Para esto había que tener un método científico apropiado. E. C. Tolman y C. L. Hull representaban dos vertientes del conductismo que eliminaban los procesos mentales de la psicología, pero consideraban la cognición como un aspecto objetivo y observable de la conducta misma.

La conducta se podía predecir y controlar analizándola en sus componentes musculares y fisiológicos más simples. Tolman aseguraba que los pensamientos se pueden

entender como representaciones internas en el organismo de estímulos que ya no están presentes. Estas representaciones guían la conducta.

Explicar los procesos cognitivos y los pensamientos como representaciones internas de estímulos externos que determinan la conducta suponía una ruptura con Watson, porque se le reconoce un lugar a la mente entre las causas de la conducta. En 1936 Tolman definió su conductismo como conductismo operacional. De corte positivista, el conductismo operacional entendía la conducta como la operación de un organismo en el entorno.

Los principios básicos del conductismo operacional son dos: el análisis funcional de la conducta mediante herramientas psicológicas que definen las variables de forma operacional. Y la predicción y control de dicha conducta. Por otro lado Hull se ocupó de las máquinas de aprendizaje y de la adquisición y coordinación de hábitos. Estudió la conducta desde un enfoque mecanicista. Elaboró una teoría cuantitativa y deductiva del aprendizaje. Explicó la motivación y los procesos mentales como resultado de actividades mecánicas no mentales.

Fue Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) quien propuso en la primera mitad del siglo XX una revolución trascendental en la concepción del ser humano. Psicólogo de la adaptación, Skinner llegó a la conclusión de que un reflejo no es un fenómeno interno del animal, sino un término que describe la relación entre estímulo y respuesta. El organismo produce todo el tiempo formas diversas de conducta.

Algunas de estas acciones tienen consecuencias favorables (y por lo tanto se ven reforzadas) y otras no. Estas acciones son reforzadas porque contribuyen a la supervivencia del ser humano y por eso son aprendidos. Las acciones que no son fortalecidas no se aprenden y desaparecen del repertorio conductual del organismo.

Skinner continuó la investigación de la conducta operante, para poder describirla y controlarla. La conducta operante se puede repetir voluntariamente si su emisión va

seguida de un estímulo llamado refuerzo. Será más probable que esa conducta vuelva a darse en circunstancias similares. Skinner llevó a cabo la descripción y el análisis de las circunstancias de reforzamiento tal como se dan en todas las formas de conducta animal y humana.

La metodología experimental consistía en situar un organismo en una situación determinada y reforzarlo por alguna respuesta en un momento cualquiera. Observando la conducta a medida que va cambiando gradualmente con el tiempo, sin hacer caso de los cambios abruptos que se producen en cada ensayo.

Procurando ejercer el mayor control posible sobre el entorno del organismo para poder mantener constantes las variables, y seleccionando una respuesta que sea fácil de observar y de cuantificar; para elaborar un registro acumulativo de respuestas. Por ejemplo una rata que acciona una palanca o una paloma que picotea una tecla para obtener comida o bebida.

Esto permite que el investigador diseñe problemas precisos por el gran control que impone al organismo. El investigador puede hacer uso de investigaciones anteriores para escoger las variables que desea manipular y observar los efectos que tienen estas modificaciones en la cuantificación de respuestas.

En los años cincuenta se comenzó a extender el conductismo radical a la conducta humana sin cambiar ninguno de sus conceptos fundamentales. La conducta humana se concebía como una conducta animal apenas diferente de la conducta de las ratas o las palomas que se estudiaban en el laboratorio.

Para Skinner los seres humanos no tienen facultades innatas. El aprendizaje debe ser dirigido desde afuera. Reforzando la secuencia estímulo-respuesta para que aumente la probabilidad de que esa secuencia se repita. La teoría conocida como condicionamiento operante, es un proceso mediante el cual la respuesta a un estímulo

llega a ser más probable, gracias al reforzamiento por medio de un cambio en el ambiente de un ser vivo.

Se presentó un conjunto de técnicas para hacer que los organismos discriminaran respuestas y mantuvieran comportamientos. Técnicas empleadas por los psicólogos educativos como parte de sus principios didácticos.

Se creó la enseñanza programada y la máquina de enseñar como contribución al campo educativo. Era necesario crear un ambiente idóneo para el aprendizaje, ya que la conducta puede ser reforzada por medio de los estímulos apropiados.

Los seres vivos seleccionan sus respuestas de comportamiento, de acuerdo con el refuerzo que el medio les procura. Todo reforzamiento es un estímulo que se le presenta al sujeto que emite una respuesta aceptada, para que aumente la probabilidad de futuras respuestas de este tipo. Todo estudio científico debía limitarse exclusivamente a aquello que puede ser observable.

1.1.4 EL DECLIVE DEL CONDUCTISMO

En la década de los sesenta las críticas al conductismo eran cada vez más numerosas. Los psicólogos cognoscitivistas descubrieron fallas al aplicar las leyes del aprendizaje en diversas situaciones.

Según Lorenz (1978) “la importancia de tener en cuenta los factores innatos en la explicación de la conducta animal en el entorno natural en el que se desarrollaron sus ancestros es vital” (p. 37). Se señaló que la definición que hace Skinner del estímulo se vuelve vaga y metafórica fuera del entorno del laboratorio.

Se esperaba que los experimentos realizados por los conductistas revelasen leyes de conducta generales aplicables a un gran grupo de especies, incluidos los seres humanos, sin necesidad de grandes modificaciones. Cosa que no sucedió como se esperaba. Se encontraron casos en los cuáles los animales no se comportaban como debían.

Los científicos descubrieron casos en los que los animales de estudio presentaban conductas instintivas que se imponían a las conductas aprendidas. Se estaban cuestionando los paradigmas conductistas a la luz de los resultados de los experimentos.

Según Leahey (2005) “los estudios demostraron que la herencia evolutiva de un animal pone límites bien definidos a lo que éste puede y no puede aprender”(p.140). Así se pusieron en evidencia las limitaciones del modelo conductista. Para los conductistas las leyes del aprendizaje no eran específicas de cada especie.

Los nuevos descubrimientos de la psicología cognoscitiva fueron la refutación a la validez general de las leyes del aprendizaje. Los estudios de la conducta animal no servían para comprender a los seres humanos. Con la llegada del cognoscitivismo el

paradigma conductista dejó de ser el punto de vista dominante en la psicología estadounidense.

Ya en la década de los treinta escritores como Aldous Huxley y Theodor Adorno habían hecho fuertes críticas al conductismo. Según Adorno (1981) “el efecto final del condicionamiento es la interiorización y la aprobación de la opresión social; los hombres se someten a amar lo que tienen que hacer, sin saber siquiera que eso es someterse” (p. 11).

Para Adorno (1981) “el aspecto negativo del conductismo es el sometimiento de las personas al sistema dominante; que elimina la relación dialéctica del individuo con la sociedad. “Hace de las personas dóciles exponentes de la totalidad colectiva en la que queda absorbida toda antítesis. Están condicionados socialmente” (p. 13).

La organización que propone el conductismo puede ser fatal al transformar a hombres y mujeres en autómatas. Sofocando el espíritu creador y suprimiendo la posibilidad de la libertad. Según Huxley (1981) “no hay en Skinner la menor referencia a esa psicología en función de la cual sería posible escribir una biografía completa de un individuo en relación con los hechos importantes de su existencia: su cuerpo, su temperamento, sus dotes intelectuales, su lugar y su cultura” (p. 110).

1.2 CONDICIONAMIENTO CLÁSICO Y CONDICIONAMIENTO OPERANTE

Se puede definir el aprendizaje como un cambio relativamente permanente de la conducta que cabe explicar en términos de experiencia o práctica. Para los conductistas el aprendizaje se refiere a conductas manifiestas, observables. La conducta que puede observarse y registrarse se denomina ejecución. Elaboraron teorías estímulo-respuesta que explican el aprendizaje en función de las respuestas de un organismo a los estímulos. Un estímulo es un acontecimiento que se percibe a través de los cinco sentidos.

Los estudios realizados por Pavlov y los psicólogos experimentales desempeñaron un papel muy importante en el desarrollo de la teoría del estímulo-respuesta. Averiguaron en qué situaciones se podían usar determinados estímulos para obtener determinadas respuestas de un animal. A raíz de esto se descubrieron principios que demostraron su utilidad para modificar la conducta humana.

En los años sesenta y setenta del siglo pasado, y aunque el conductismo ya no era el punto de vista dominante en la psicología, las técnicas de estímulo-respuesta se usaron en hospitales psiquiátricos, escuelas, e inclusive en los hogares, al ser aceptadas por terapeutas, profesores y padres de familia para resolver problemas sociales y educativos.

En las empresas el conductismo se utilizó para aumentar la productividad y las ganancias de los empresarios. Los modelos fundamentales de estímulo-respuesta se llaman condicionamiento clásico y condicionamiento operante.

El condicionamiento clásico hace referencia a la adquisición de patrones conductuales específicos en presencia de estímulos bien definidos. En este tipo de aprendizaje, la conducta observable (respuesta involuntaria que sigue de manera automática a un estímulo) es producida por un estímulo anteriormente neutro. El condicionamiento operante o instrumental es un tipo de aprendizaje en el que la conducta voluntaria

seleccionada se lleva a cabo gracias a un estímulo específico con el fin de ganar una recompensa o evitar un castigo.

Lo que hace que una conducta deseada se repita se llama reforzador. Un reforzador es un estímulo que sigue al comportamiento y aumenta la probabilidad de que dicha conducta se repita. El condicionamiento clásico fue inventado por Pavlov y el condicionamiento operante fue puesto en práctica por Skinner.

El condicionamiento clásico es el proceso en el que se logra que una conducta, que originalmente se producía a continuación de un acontecimiento, se produzca a continuación de un acontecimiento diferente. Se refiere a la sustitución de un estímulo que genera una respuesta automática por otro estímulo que no produce automáticamente la respuesta.

Según Anderson (2001) “el estímulo condicionado causa que el organismo experimente alguna imagen interna del estímulo incondicionado, la cual produce entonces el mismo comportamiento que por cualquier razón se produjo ante el estímulo incondicionado” (p. 220). El condicionamiento clásico permite a los organismos responder anticipadamente a una respuesta incondicionada de forma adaptativa.

El condicionamiento clásico es un procedimiento experimental: el estímulo incondicionado se asocia con el estímulo condicionado y, de esta manera, este último adquiere la capacidad de producir una respuesta condicionada. Para Morris (1997) “el condicionamiento clásico se interesa en la conducta que, invariablemente, sigue a un evento particular: la salivación que ocurre de manera automática cuando se pone alimento en la boca, el parpadeo del ojo que resulta siempre que se le sopla” (p. 92).

El condicionamiento clásico requiere de la repetición del estímulo condicionado y el estímulo incondicionado. Cada repetición se forma sobre la experiencia del sujeto. Cada repetición se llama ensayo. Reaccionar a un estímulo que es parecido al estímulo al que el sujeto ha aprendido a reaccionar se llama generalización de estímulo.

A las acciones aprendidas que se generan para operar sobre el ambiente, de manera que se gana algo deseado o se evita algo desagradable se le clasifica como conducta operante. Dentro del condicionamiento operante se dan dos fenómenos interesantes para entender algunos resultados de la puesta en práctica de los métodos conductistas.

La extinción y la recuperación instantánea. La extinción se da como resultado de retirar el reforzador. Esto no produce una disminución inmediata en la frecuencia de la respuesta. La extinción no borra una respuesta para siempre. Si pasa cierto tiempo después de la extinción inicial, puede ocurrir la recuperación espontánea.

Entre más fuerte sea el aprendizaje original, más difícil será hacer que desaparezca la respuesta. La conducta compleja es mucho más difícil de extinguir que la conducta simple. Las conductas aprendidas sobre la base del castigo, en lugar de por reforzamiento, son difíciles de extinguir. Una manera de acelerar la extinción de cualquier tipo de aprendizaje es colocar a la persona en una situación diferente a aquella en la que se aprendió la conducta.

Cuando la persona regresa al lugar de aprendizaje original, después de que ha ocurrido la extinción, la respuesta puede mostrar recuperación espontánea. La capacidad para distinguir entre estímulos parecidos es esencial en el condicionamiento clásico y en el condicionamiento operante. Una vez que un sujeto ha aprendido una conducta condicionada es posible basarse en ese aprendizaje para generar nuevas clases de aprendizaje.

1.3 TIPOS DE REFORZAMIENTO

Tanto el reforzamiento positivo como el negativo dan como resultado el aprendizaje de nuevas conductas o el fortalecimiento de las conductas existentes. El refuerzo positivo es una recompensa, lo que aumenta la probabilidad de que la conducta recompensada se repita.

El refuerzo negativo elimina algo desagradable de la situación a la que se enfrenta el organismo. Lo que se busca es eliminar el estímulo desagradable repitiendo la conducta deseada. El reforzamiento negativo es el acto de suprimir un acontecimiento no deseado. Fortalece la conducta al eliminar algo desagradable del ambiente.

En el condicionamiento operante todos los reforzamientos, sean positivos o negativos, fortalecen la conducta. Un reforzador puede ser cualquier cosa que aumente la probabilidad de que una conducta se repita. La conducta también puede controlarse por medio del castigo. El castigo es un estímulo desagradable que tiene como consecuencia debilitar la conducta no deseada. El castigo debe aparecer inmediatamente después de la conducta negativa.

El castigo suprime la conducta negativa pero no enseña una conducta más deseable. Produce emociones desagradables que interfieren con el aprendizaje de la conducta deseada. El castigo también justifica el hecho de infligir dolor a otros. Los reforzadores que no requieren de aprendizaje anterior para volverlos reforzadores se llaman primarios. Los reforzadores que necesitan de un aprendizaje o conocimiento previo antes de que funcionen como reforzadores se llaman secundarios. Adquieren propiedad de recompensa mediante su asociación con otros reforzadores.

1.4 CONDUCTISMO Y EDUCACIÓN ESCOLAR

A partir de los años sesenta inició en los Estados Unidos el desplazamiento de los resultados obtenidos en los laboratorios conductistas hacia distintos escenarios de aplicación. Según Hernández Rojas (2006) "dicho paradigma tiene una larga tradición de estudio y de intervención y, por ello, es uno de los que más proyecciones de aplicación han generado en la psicología educativa" (p. 172).

Los principios conductistas, desarrollados a partir de la investigación experimental, se consideraron válidos para ser utilizados en las problemáticas educativas. Dado el enfoque ambientalista del conductismo, (el medio ambiente determina la forma en que se comportan las personas) el aprendizaje depende de los arreglos que se hagan en el ambiente de un sujeto para que modifique su conducta en un sentido determinado.

Para el conductismo la persona que aprende es pasiva receptora de las influencias externas. El desarrollo personal no es producto de estructuras internas sino de asociaciones entre estímulos y respuestas. Simples cambios cuantitativos y no cualitativos entre un estado inferior de conocimientos y otro superior.

Para Hernández Rojas (2005) "el conductismo aplicado a la educación ha llegado a formar una fuerte tradición en la psicología educacional, la cual se inició con los primeros escritos de Skinner y alcanzó su auge desde la década de los cincuenta hasta principios de los años setenta" (p. 175).

Con la idea de hacer más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje los conductistas crearon la instrucción programada. Basándose en los escritos de Skinner de principios de los años cincuenta la programación educativa dividió el material de aprendizaje y diseñó programas educativos que consisten en la creación de objetivos, secuencia de contenidos, análisis de tareas y la evaluación sistemática.

Establecer un objetivo supone tener una meta que alcanzar. Para elaborar un objetivo es importante mencionar la conducta observable que debe lograr el alumno, así como señalar las condiciones en que debe realizarse la conducta de interés y los criterios de ejecución de las mismas. El enfoque de secuencia de contenidos distribuye las tareas educativas de fáciles a difíciles. Esto implica que todos los alumnos deben dominar un tema para poder cambiar a otro tema.

Para el conductismo el proceso de enseñanza consiste en la creación de situaciones adecuadas de reforzamiento para lograr un aprendizaje eficaz. Una programación instruccional idónea es aquella que se basa en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos, y en la forma como serán reforzadas. La enseñanza consiste en depositar información (contenidos) en el alumno para que la adquiera.

El profesor, que es llamado programador, se encarga de estructurar el curso y crear las actividades de reforzamiento. La enseñanza debe estar basada en reforzamientos positivos y evitar el uso de castigos. La planificación conductista de la enseñanza permite la elaboración de objetivos que se puedan ser evaluados claramente por el profesor. Los objetivos guían todo el proceso instruccional. Son las conductas finales que se desea que alcancen los alumnos.

El profesor debe conducir a los estudiantes a lo largo de todo el curso para que logren todas las metas enunciadas. Es importante descomponer la conducta compleja en las partes que la conforman para ir enseñando cada una de ellas hasta alcanzar una conducta final que las integre a todas.

Los alumnos de esta manera están limitados por las situaciones de reforzamiento programadas por el profesor. Éstas pueden planearse desde antes de entrar en contacto con los estudiantes. Por ende, la participación y el aprendizaje de los alumnos están condicionados por las características prefijadas del programa conductual elaborado.

El desempeño y aprendizaje escolar son arreglados por el docente realizando los ajustes curriculares necesarios. Se programan los contenidos educativos para lograr el aprendizaje de conductas académicas deseables. En las intervenciones realizadas por los conductistas en el aula, los objetivos se orientan a crear alumnos dóciles y respetuosos de la disciplina impuesta sin ninguna reflexión.

Se le da importancia a la concepción de un estudiante bien portado y pasivo que aprende hábitos socialmente aceptables. Dichas intervenciones no se ocupan lo suficiente y de manera constructiva de aspectos académicos como el estudio y la lectoescritura.

El profesor conductista debe preparar una serie de actividades de reforzamiento y control de estímulos para enseñar. Es un ingeniero educacional que debe manejar con habilidad los principios y procedimientos del enfoque conductista para lograr una enseñanza eficaz y un aprendizaje exitoso por parte de los alumnos.

Deberá utilizar el reforzamiento positivo y evitar el castigo. Para el profesor conductista cualquier comportamiento puede ser aprendido por cualquier persona pues considera que el nivel psicológico y las diferencias individuales no influyen de manera importante en el aprendizaje.

La enseñanza programada es una técnica sistemática que busca los mismos resultados de control del comportamiento que se logran en el laboratorio. El programa de la enseñanza programada es una serie de segmentos que presentan cada vez más información.

La enseñanza programada es una técnica instruccional que tiene las siguientes características: observación inicial y definición de los objetivos del programa; presentación secuenciada de la información, según la lógica de dificultad creciente asociada al principio de complejidad acumulativa; determinación del nivel de conducta inicial del sujeto; selección y aplicación del procedimiento conductual apropiado;

evaluación continua al inicio, durante y después de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos para evaluar al alumno se elaboran con base en los objetivos que se plantearon en el programa, tomando en cuenta la conducta observable y las condiciones en que se lleva a cabo. Para que el estudiante progrese es necesario que lo haga sin cometer errores. El alumno es evaluado antes de ser sometido al programa para reconocer sus conocimientos previos.

También se evalúan su progreso y su dominio final de los conocimientos enseñados. Los instrumentos de evaluación se llaman pruebas objetivas. Se considera que aportan información suficiente para evaluar el desempeño de los estudiantes sin necesidad de recurrir a juicios subjetivos del profesor.

Lo más importante en la evaluación conductista es cuánto se aprendió y no cómo se aprendió. El producto final y no el proceso que intervino durante el aprendizaje. Lo que interesa saber es cuántos objetivos ha logrado el alumno al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado.

La enseñanza conductista es guiada por los principios del condicionamiento operante con el fin de que el estudiante adquiriera un repertorio de conductas que le permitan adaptarse a las exigencias sociales y laborales. Según Glassman (1998) "la reforma educativa de 1976, cuya operación es conductual hace su presencia en los planes de estudio en el nivel de primaria. En el preescolar también se hizo un intento desafortunado de combinar los principios de la teoría genética con el conductismo" (p. 15).

1.5 PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS CONDUCTUALES QUE SE APLICAN EN SITUACIONES EDUCATIVAS

A continuación se presentan algunos de los procedimientos y técnicas conductistas que se pueden aplicar al interior de un aula escolar para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

a) Moldeamiento

Para llevar a cabo este procedimiento de instauración de una conducta, es necesario tener una definición clara de dicha conducta, la cual no existe en el repertorio conductual del alumno. Partiendo de la conducta inicial que el alumno realiza espontáneamente, y que se parece poco a la conducta final deseada, se van reforzando de manera diferencial las conductas que más se aproximen a la conducta meta, hasta que finalmente queda establecida.

b) Modelamiento

Este procedimiento consiste en establecer una serie de conductas (simples o complejas) por medio de la observación de un modelo. El procedimiento también se basa en el reforzamiento positivo de las conductas que el observador imita a partir de la ejecutada por el modelo. El modelo puede interactuar directamente o indirectamente con el alumno. Los modelos desempeñan un papel central. Deben ser gratificantes y

competentes, tener prestigio y control de los medios de gratificación y ser cercanos a los estudiantes.

c) Encadenamiento

El encadenamiento consiste en una técnica que va vinculando conductas simples hasta formar la conducta compleja final, por medio del reforzamiento.

d) Principio de Premack

Procedimiento que sirve para hacer que determinada conducta poco frecuente ocurra más a menudo, es necesario asociarla con otra conducta, previamente identificada, que el alumno realice frecuentemente. La conducta recurrente actúa como reforzador de la conducta que se desea alcanzar y entre ambas se establece una relación.

e) Economía de fichas

A través de un acuerdo mutuo entre el alumno y el profesor se establece una economía de canje de reforzadores secundarios (fichas, puntos, estrellas, etc.) por reforzadores primarios, que el alumno puede elegir entre varios posibles, en una tabla de equivalencias. Los reforzadores secundarios se otorgan por la realización de conductas

que se desea mantener. Posteriormente los alumnos canjean los reforzadores secundarios según su interés.

f) Costo de respuestas

Esta técnica puede emplearse cuando se ha establecido la economía de fichas. Consiste en poner costo a la realización de ciertas conductas que se desea evitar.

g) Tiempo fuera

Consiste en la exclusión del alumno de una determinada situación reforzante por haber emitido una conducta no deseada. Puede haber tiempo fuera parcial o total.

h) Desvanecimiento

Esta técnica consiste en transferir el control que una serie de estímulos indeseables logra sobre una conducta determinada a otra serie de estímulos deseables, hasta conseguir el desvanecimiento progresivo del control de la serie de estímulos indeseables.

i) Reforzamiento de conductas alternativas

Consiste en reforzar una serie de conductas alternativas a la conducta indeseable que se desea modificar. Deben identificarse las conductas alternativas que se fortalecerán y que harán menos probable la frecuencia de aparición de la conducta no deseada.

j) Sobre corrección

En la sobre corrección restitutiva el alumno debe reparar con creces los daños ocasionados debido a la conducta no deseada, de modo que la situación inicial quede mejor que como estaba antes. La sobre corrección por práctica positiva consiste en la ejecución reiterada de una conducta contraria a la que se desea erradicar. La sobre corrección tiene como finalidad reducir al mínimo las reacciones negativas que produce el castigo.

Según la teoría del reforzamiento la conducta del alumno es una función importante de sus contingencias ambientales inmediatas. Si el ambiente varía a lo largo del tiempo, su conducta también variará. Es poco probable que los padres de familia proporcionen contingencias que constantemente den apoyo a la conducta negativa de sus hijos. De esta manera los alumnos son discriminadores muy competentes de las contingencias sociales. Gran parte de su conducta se adecua a la estructura variable de indicios y consecuencias sociales que se presentan en un sólo ambiente.

1.6 EL CONDUCTISMO EN MÉXICO

El espíritu del positivismo que llegó a México con el Porfiriato sentó las bases de lo que sería la psicología dominante en nuestro país. El ideal porfirista de "orden y progreso" guió las investigaciones científicas. El positivismo se convirtió en la doctrina oficial del Porfiriato. La visibilidad del objeto de estudio en las investigaciones positivistas le daba valor al ser observable, medible y cuantificable.

La conducta como manifestación susceptible de ser clasificada dentro de grupos sociales creados por la autoridad. Al observar y medir el comportamiento de las personas sin reparar en el subconsciente se daba una explicación parcial de las acciones. La norma de lo que era tolerado en sociedad no podía ser otra cosa que reduccionismo.

Parra (2013) plantea que es en su acercamiento al objeto de estudio que el positivismo preparó el camino para que el conductismo permeara en el ámbito de la psicología en México. Desde principios del siglo XX la psicología en México fue el campo en el que se disputaban los cotos de poder de la ciencia médica. Fueron dos las corrientes que primaron en el sector del estudio del comportamiento humano: el psicoanálisis y el conductismo.

Siendo un grupo de psicólogos conductistas el que se alzó con el liderazgo institucional al imponer su visión de lo que debía ser la investigación de la conducta. Fue en los años sesenta que el paradigma conductista logró entrar a las aulas universitarias a través del plan de estudios creado por varios psicólogos reunidos en torno a lo que se denominó el "grupo Xalapa".

El grupo Xalapa conformado por Emilio Ribes, Víctor Alcaraz, Antonio Gago y Florente López crearon el currículum de la licenciatura en psicología dentro de la Facultad de Ciencias de la Universidad Veracruzana. Emulando a los conductistas estadounidenses, el grupo Xalapa tenía la intención de darle un carácter científico a la psicología para que dejara de depender de la filosofía y la medicina y se convirtiera en un campo de estudio independiente.

Transformando a la psicología en una profesión que iba más allá de la aplicación de pruebas psicométricas y proyectivas. En una ciencia que empleaba técnicas de modificación de conducta para instruir y manejar a niños en las áreas clínica y educativa.

En 1972 el grupo Xalapa se trasladó a la Ciudad de México para fundar el primer laboratorio de Análisis Experimental de Conducta en la Universidad Nacional Autónoma de México. La corriente conductista radical de Skinner tuvo gran acogida en México, no sin oposición por parte del psicoanálisis.

Así, al ser creada en 1975 la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala en la que Emilio Ribes elaboró un plan de estudios completamente conductista, es que el conductismo se erige como la tendencia psicológica hegemónica al tener el control de una de las escuelas de la universidad más prestigiosas del país.

De 1972 a 1990 el conductismo mexicano vivió sus años de gloria. Un contrato con la editorial Trillas para editar una colección de libros de psicología experimental, la publicación regular de artículos y revistas, traducción de los libros estadounidenses más influyentes y tesis de doctores y maestros graduados en las principales sedes conductistas estadounidenses; son una muestra de la ingente actividad que tuvieron los conductistas en su afán por crear herramientas para resolver los problemas sociales y educativos en México (Parra, 2013, págs. 13-16).

Con todo y que el conductismo en México fracasó en su intento por transformar la cultura y formar una sociedad más justa, logró darle a la psicología un perfil profesional que no tenía.

Para Hinojosa (2015) el anquilosamiento de la doctrina conductista que se negó a aceptar nuevos conceptos e ideas que fueran en contra de la ortodoxia Skinneriana, amén del inevitable surgimiento de nuevas teorías que explicaban la conducta, fueron las causas de que el conductismo perdiera fuerza en nuestro país.

Aun cuando la larga noche conductista y su preferencia por el estudio del comportamiento observable, tangible y medible terminaron el siglo pasado, su huella sigue apareciendo en la aplicación del condicionamiento operante en expresiones que influyen en la cultura de masas como son el coaching y los libros de autoayuda, así como la terapia cognitivo conductual.

1.6.1 CONDUCTISMO Y EDUCACIÓN

Si bien el conductismo no tuvo presencia en el currículum de educación media superior, la reforma educativa de 1976 operó de forma conductual en los niveles básico y preescolar combinando los principios de la teoría genética con el conductismo. El aporte conductista a la educación en México ha sido la sistematización: selección y definición de objetivos, el análisis de tareas, la evaluación y la interrelación de factores materiales y procedimentales.

Las contribuciones del conductismo al currículum se pueden resumir en el desarrollo de un proceso que parte de la definición del producto final, pasa por la definición operacional del mismo a fin de traducirlo en términos observables y medibles. El producto final se analiza en todos sus componentes y debe ser validado por el docente.

Las habilidades y conocimientos obtenidos deben organizarse en un orden de adquisición y traducirse en contenidos. Con este proceso se busca que no existan elementos en el plan de estudios que no le sirvan al estudiante o que carezca de elementos indispensables.

Explicar la conducta desde el paradigma conductista con categorías originadas en análisis de conductas simples en animales extrapoladas al comportamiento humano evidencia la insuficiencia del conductismo aplicado a la educación. La visión atomista de la realidad es una visión de causalidad lineal.

Siendo el conductismo un paradigma inductivo que elabora sus concepciones complejas a partir de datos y hechos simples, se encuentra imposibilitado para abordar ciertos procesos cognitivos como la imaginación de los alumnos. Para el conductismo el individuo y la sociedad se contraponen. La explicación de la realidad tiene un carácter

empírico. Analizar es establecer las condiciones bajo las cuales se da un fenómeno y cuyo fin es el control en lugar de concebir la explicación como una manifestación de la realidad.

El conductismo reduce las cuestiones educativas a los problemas contemplados por dicha corriente. La concepción pedagógica del conductismo se basa en la supresión de conductas indeseables mediante el manejo de estímulos precedentes, comportamiento condicionado y eventos consecuentes, a partir del dato básico de la frecuencia.

Su finalidad es que los alumnos respondan a los estímulos del docente y de la institución educativa, la cual delimita el tipo de conducta que es posible manejar. El currículum es visto como el diseño de secuencias de estímulos o eventos que se distribuyen de acuerdo a las respuestas de los estudiantes. Lo que importa es el control de estímulos plasmados en el papel o en operaciones reales.

La separación estudiante-sociedad que hace el conductismo ignora el carácter social de la construcción y transmisión del conocimiento y la función ideológica del currículum en tanto que manifestación de propuestas políticas, sociales y académicas. El conductismo al igual que el funcionalismo adopta la concepción de equilibrio homeostático y concede una importancia fundamental a la adaptación del individuo al medio exterior. Adaptación que será valorada desde los parámetros de una sociedad y un sistema específicos.

De este modo se descuidan la capacidad de introspección y de creación de valores propios dado que el conductismo no asume al alumno como creador de su realidad. Se hace hincapié en la organización del medio y los estímulos prestando escasa atención tanto al potencial crítico y creativo del estudiante, como a la dimensión histórica y social del conocimiento y la institución educativa.

El pragmatismo conductista representa una investigación distanciada de la realidad, que si bien es cierto cumple con los requisitos académicos, no logra incidir en la transformación de las situaciones que se abordan. Desde el dato concreto y la observación directa se privilegia la inmediatez perceptiva que impide una comprensión holística de la problemática educativa.

1.7. MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA

La investigación educativa es el estudio de los procedimientos empleados para adquirir un conocimiento y una comprensión de los fenómenos educativos. El abordaje cualitativo en la investigación educativa permite tener un conocimiento más profundo, que a su vez, facilita la elaboración de nuevas perspectivas en torno a los problemas de la psicopedagogía.

Estos métodos se relacionan con la presente investigación a través de la incorporación de sus características para conformar un mosaico que permita elaborar un trabajo ecléctico dentro de los cánones del enfoque cualitativo.

1.7.1. EL MÉTODO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Lo que se habla en el aula refleja tanto el orden social como la subjetividad de los estudiantes. Lo que se denomina "discurso" se crea a partir de los elementos que se consideran pertinentes y los que no. En el discurso de los alumnos cada uno trata de unirse entre sí al sentido social.

Dado que el lenguaje tiene reglas y estructura y es generado por entes que son parte de un contexto socio histórico, el discurso en sí mismo incluye elementos culturales, políticos, sociales y personales de los hablantes. En la investigación educativa el discurso es visto desde dos enfoques. Uno le da la importancia a la estructura del discurso por sí mismo.

El otro es un acercamiento a su relación con expresiones tales como historias, argumentos y conversaciones de distinto tipo. El grupo de discusión revela a través del

discurso de los estudiantes, rasgos socioculturales y cognitivos. La psicopedagogía se interesa en el análisis de los discursos que producen conflictos en el aula así como de los factores que constituyen la conversación cooperativa dentro de un grupo particular.

Amén de los valores que se transmiten en los discursos escolares, el grupo de discusión es una herramienta que permite responder a los cuestionamientos sobre las limitaciones que imponen la procedencia social del alumno para entender lo que se le enseña. Permite saber cuáles son las consecuencias para el estudiante cuyo discurso difiere del de la institución educativa.

En el diseño de investigación se deberá plantear el problema y especificar los objetivos para después determinar la muestra que responde más a criterios estructurales que a criterios estadísticos. Es importante elegir tipos sociales que representen distintos discursos. Los aspectos metodológicos que deben observarse en el trabajo de campo son:

1. Captación o convocatoria del grupo.
2. Espacio físico.
3. Relación investigador-participantes.
4. Registro de los textos producidos.
5. Duración del grupo de discusión.
6. Dinámica del grupo de discusión.

1.7.2. LA FENÓMENOGRAFÍA

La fenomenografía sirve para conocer las formas en las que los estudiantes perciben y comprenden la realidad que los rodea. La fenomenografía parte del hecho de que la percepción y el pensamiento no están separados. Se interesa por el contenido del pensamiento sin olvidar al objeto de percepción. Saber cómo comprenden fenómenos específicos los alumnos. No clasifica la realidad tal cual, sino las concepciones de los estudiantes sobre la realidad circundante.

Así mismo se ocupa de las concepciones erróneas de la realidad. Trabaja en situaciones artificiales esperando que los resultados obtenidos puedan llegar a ser generalizables en la medida que puedan ser aplicables en muchas situaciones. Este enfoque ha concluido que las diferentes visiones que adoptan los alumnos de todos los fenómenos podrían ser una explicación de los diferentes resultados del aprendizaje.

Las diferencias cualitativas en el aprendizaje están relacionadas con las formas de comprensión adoptadas por los alumnos. Saber esto permite conocer las condiciones idóneas para la transición una forma de pensamiento a una percepción cualitativamente mejor de la realidad. Esta metodología se basa en el principio de que los fenómenos son entendidos en un número limitado de formas y se puede aplicar en el estudio de las interpretaciones que hacen los alumnos de las distintas materias escolares.

1.7.3. ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos se enfoca en cuestiones que pueden ser conocidas a través de casos. El caso puede ser simple o complejo y puede ser un alumno, un grupo o una escuela. Se da en tres modalidades:

1. Estudio de casos concretos.
2. Estudio de casos instrumentales.
3. Estudio de casos colectivos.

1.7.4. EL MÉTODO CLÍNICO

El método clínico puede formularse tanto desde el enfoque cuantitativo como cualitativo. Las formas en que se integran las dos perspectivas son:

1. Diseños concurrentes en que la metodología ayuda a comprender el proceso de experimentación clínica y explicar la pertinencia o no de una intervención.
2. Diseños anidados en que se identifican las variables de una situación.
3. Diseños secuenciales que parten de la idea de que los resultados de un estudio sirven para informar a otros.
4. Los diseños combinados se utilizan cuando la investigación requiere combinar distintos métodos.

1.7.5. EL MÉTODO ETNOGRÁFICO

El método etnográfico se basa en la observación y es descriptivo, contextual, abierto y profundo. El objetivo es combinar puntos de vista internos y externos para describir el contexto social. La etnografía escolar describe, explica e interpreta el entorno educativo y extraescolar. El proceso de investigación supone:

1. Mantener una relación con los alumnos.
2. Emplear varias técnicas para la recogida de datos.
3. Que el trabajo de campo distinga entre lo que es regular y lo que es irregular.
4. Desarrollar un marco teórico e hipótesis específicas.

El proceso de investigación debe dejar de lado los prejuicios y estereotipos, cuestionarse sobre las acciones habituales y observar las relaciones contextuales. La investigación inicia sin hipótesis ni categorías de observación ya que se pretende comprender un sistema con los significados propios de los alumnos. Se inicia con una idea global de trabajo.

Una formulación específica de la cuestión dificulta el descubrimiento de lo que es importante observar. La metodología utiliza la observación como la técnica primordial. Puede ser participante o estructurada. Amén de la entrevista, diarios y cuestionarios, la etnografía puede usar datos ya existentes de diversas fuentes.

Siendo la escuela un lugar de transmisión cultural, de valores, comportamientos y expectativas, la etnografía explora este papel, además del papel del docente como agente cultural activo. También se investiga el currículum oculto. Se estudia el salón de clases como lugar de socialización diferencial en el que se reproducen las estructuras de clase. Con esta técnica es posible estudiar el choque entre cultura académica y cultura doméstica.

El salón de clases se estudia como espacio de conflictos culturales en el que el docente se convierte en mediador entre el mundo de la escuela y el del hogar. A través del lenguaje y los procesos cognitivos se pueden explicar las dificultades en el aprendizaje. La cultura que aporta el alumno no se compatibiliza con la cultura de la escuela. La etnografía también sirve para conocer el recibimiento que dan los estudiantes a las reformas educativas y procesos de integración cultural en el aula.

1.8. MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL

Desde esta perspectiva se les ve a los estudiantes como cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y su acción. Dentro de este enfoque se encuentran: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Estas metodologías combinan la práctica y la teoría. Se fundamentan en la ciencia de la acción, la reflexión y la participación con los demás.

Pueden reflexionar sobre la investigación-acción del docente en el salón de clases. Se aplican en el diseño y evaluación de programas de formación basados en la investigación como instrumento para desarrollar una interpretación crítica del entorno. Reflexionar sobre los objetivos del centro escolar creando soluciones para resolver conflictos.

1.8.1. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción sirve para cambiar y mejorar las prácticas educativas y se desarrolla de forma participativa. Su metodología se presenta en cuatro etapas:

1. Planificación.
2. Acción.
3. Observación.
4. Reflexión.

Es un proceso de aprendizaje en el que los docentes realizan un análisis crítico de las clases y de la escuela. Las prácticas son sometidas a prueba. La metodología sigue el siguiente orden:

1. Constitución del grupo.
2. Identificación de necesidades, problemas o centros de interés.
3. Diagnóstico de la situación (formulación del problema, recogida de datos, trabajo de campo, análisis e interpretación de datos, discusión de resultados y conclusiones).
4. Desarrollo de un plan de acción.
5. Acción (observación).
6. Reflexión o evaluación.

La investigación-acción se ha propuesto como instrumento para el desarrollo profesional docente y diseño curricular. También se puede usar en la capacitación para el cambio y la innovación, y la generación del conocimiento teórico y meta teórico de los procesos formativos.

1.8.2. INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

La investigación colaborativa es una red de colaboración multidisciplinaria creada con base en la necesidades de la comunidad educativa y con el objetivo de resolver dichos problemas y provocar un cambio social positivo. Dentro de la investigación colaborativa todos los participantes se convierten en coinvestigadores. Este tipo de investigación genera tres tipos de conocimiento:

1. Conocimiento experiencial.
2. Conocimiento práctico.
3. Conocimiento proposicional.

El procedimiento metodológico se compone de cuatro etapas:

1. Reunión de los investigadores para identificar el problema.
2. Aplicación de las ideas iniciales.
3. Discusión de los resultados.
4. Ajuste del procedimiento de investigación.

1.8.3. INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Este enfoque busca la participación de la comunidad en el análisis del entorno con el objetivo de promover la transformación para el beneficio de los integrantes de dicha comunidad. Se crea un conocimiento colectivo a través de un proceso sistemático que tiene utilidad social. Tiene las siguientes características:

1. El objeto de estudio se decide a partir de lo que le interesa a la comunidad.
2. Su finalidad es la transformación del problema que afecta a la comunidad.
3. Existe una estrecha relación entre investigación y práctica.
4. Los integrantes de la comunidad son los que realizan el cambio gracias a una mejor comprensión de la situación.
5. Desaparecen las jerarquías entre el investigador y la comunidad.
6. La comunicación es entre iguales.
7. Exige un compromiso de parte del investigador con la comunidad.

Metodológicamente tiene tres etapas:

1. Fase de decisión.
2. Fase de elaboración y ejecución del plan.
3. Aplicación de los conocimientos.

La teoría orienta la práctica y la acción es sometida al análisis. Esto otorga validez científica a los conocimientos obtenidos.

1.9. TÉCNICAS CUALITATIVAS DE RECOGIDA DE DATOS EN LA PSICOPEDAGOGÍA

Las técnicas cualitativas de recogida de datos en la psicopedagogía tienen los siguientes rasgos:

1. Se centran sobre el sujeto en interacción.
2. Parten de los datos empíricos.
3. Se interesan por la relación de los sujetos con su entorno.
4. Se recogen datos culturales de los individuos.
5. El observador no es neutral.
6. Se enfoca en los rasgos específicos.
7. Explican la realidad con un sentido multidimensional y complejo.

1.9.1. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Implica la interacción entre investigador y grupos sociales con el objetivo de recoger datos directamente de las situaciones específicas por las que pasa el grupo. Parte de la idea de que la convivencia del investigador con el grupo puede dar una mejor comprensión del comportamiento de los estudiantes. Al participar se actúa sobre el medio y a su vez se recibe la influencia del medio.

A través de la observación participante nos enteramos de los constructos con los que organizan su mundo los alumnos. Son observados desde dentro para conocer sus reacciones a los cambios presentados por la institución educativa. Tiene tres modalidades:

1. Participación completa. Por ejemplo por parte del docente.
2. El participante como observador. Por ejemplo un alumno normalista.

3. Observador exclusivamente. El observador es un personaje externo.

En una misma investigación se pueden ir adoptando distintas fórmulas en la medida en que van variando las necesidades y objetivos de la investigación. Tiene dos fases:

1. Acceso al campo de trabajo. La elección puede obedecer a distintas circunstancias como el tener facilidad de acceso a una situación particular, o incluso aprovechar una situación para estudiarla.

2. Estancia en el campo de trabajo. Se centra en la recogida de datos, observando lo que ocurre a su alrededor. A medida que se comprenden las conductas, ideas y sentimientos de los alumnos, se produce un proceso de identificación con su problemática. Las observaciones deben especificar el contexto, describir el ambiente e identificar las conductas y actividades de los estudiantes.

Las interacciones informales y las actividades no planeadas constituyen otra fuente de información importante. Es vital registrar el lenguaje exacto de los participantes. Resulta conveniente incluir el lenguaje no verbal. La metodología comprende tres aspectos básicos:

1. Fase descriptiva. Las fichas de observación registran toda la información que llega sin realizar ningún tipo de interpretación.

2. Fase de formación de hipótesis. Los datos registrados deben interpretarse para generar explicaciones de lo observado. En este momento se utilizan las fichas de observación, registros de sentimientos, intuiciones y preconceptos del investigador. Las notas de campo deben incluir anotaciones sobre los presentimientos o impresiones

personales del investigador relacionados a su posición en el lugar y a la recogida de datos: temores, percepciones, incidentes, logros y predicciones.

3. Fase de conceptualización. Se apoya en modelos o teorías científicas existentes.

El momento adecuado para retirarse del lugar de la investigación es cuando se ha obtenido una integración entre los datos y el análisis de tal manera que se revelan teorías relevantes y comprensibles.

1.9.2. LA ENTREVISTA CUALITATIVA

La entrevista busca lo que es significativo para los informantes y descubrir sus creencias, pensamientos y valores para comprender su visión del mundo. Su objetivo es conocer las experiencias de las personas entrevistadas. Conocer sus experiencias de vida. Tiene tres modalidades:

1. Historia de vida o autobiografía.
2. Conocimiento de actividades y acontecimientos inobservables.
3. Conocimiento amplio de escenarios, situaciones y personas.

La entrevista grupal es una técnica que sirve para definir un problema, identificar a informantes claves, poner a prueba la formulación de hipótesis u otros elementos del diseño de investigación y como técnica de contrastación de las conclusiones. Ofrece otras perspectivas sobre el problema de investigación. La información se obtiene a partir de la colaboración con el grupo o participando en el seno del mismo grupo. Aborda los problemas de forma colectiva más que individual. La entrevista cualitativa tiene tres procesos:

1. Proceso de interacción.
2. Proceso técnico de recogida de información.
3. Proceso instrumental de registro y conservación de la información.

Después de la entrevista se revisan las notas de campo. Es una etapa de reflexión y crítica que debe garantizar la utilidad y fiabilidad de los datos. En la entrevista se unen la captación de información, la reflexión y la interacción social. Aporta profundidad y detalle sobre el grupo de estudio. La visión de los entrevistados facilita la interpretación de su comportamiento.

1.9.3. TÉCNICAS NARRATIVAS

La investigación narrativa incluye las biografías y autobiografías, documentos personales, narraciones personales, entrevistas y testimonios. Se interesa entender a las personas a través del lenguaje. La narrativa se transforma en una forma natural de funcionamiento cognitivo, un modo de ordenar la experiencia y construir la realidad. La reflexión autobiográfica se entiende como un proceso que toma su sentido dentro de un contexto social. Los textos narrativos son manifestaciones de la expresión de los sujetos.

Las historias de vida son un modo de conocimiento que capta con gran riqueza el significado de las acciones humanas porque mezclan descripciones y situaciones. Son un medio de interpretar los eventos mediante la construcción de patrones causales. El relato de vida es la historia de vida tal y como la cuenta la propia persona.

La historia de vida es el estudio de caso de ese relato. Las historias de vida sirven para contrastar hipótesis. La historia se convierte en un medio que permite explicar las acciones a través de las concepciones de las personas. La elaboración de una historia de vida se desarrolla en dos fases:

1. La etapa inicial.
2. La etapa de encuesta.

La entrevista autobiográfica es la técnica de campo que otorga al investigador un mayor control sobre la situación. Consiste en un diálogo abierto con pocas pautas. A través de la historia de vida se puede llegar a saber qué conocen los alumnos sobre determinadas materias y cómo cambia ese conocimiento a través de la experiencia.

De igual manera se puede saber qué conocen los profesores acerca de la enseñanza y como cambia su conocimiento a través de la experiencia. La historia revela el discurso dominante de los docentes. Desvela las estructuras conceptuales que utilizan en clase. La historia se convierte en un medio que permite explicar las acciones de los educadores como consecuencia de su formación profesional.

1.10. EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS EN LA PSICOPEDAGOGÍA

El análisis cualitativo es aquel que se proyecta sobre cualquier forma de expresividad humana. Analizar datos supone la interpretación de dichos datos para captar la complejidad de la realidad social que se quiere comprender. El análisis cualitativo de datos no es una etapa precisa y temporalmente determinada en una fase concreta de la investigación, como ocurre en el análisis cuantitativo.

Trabaja con los datos de forma exhaustiva. El análisis implica una actividad reflexiva e interpretativa de la información. Los datos se organizan en categorías que sirven inicialmente como aproximaciones que se mantienen de forma abierta, ya que deberán recibir nueva información. La manipulación de los datos durante el análisis es una actividad que se puede dar por diferentes caminos.

Los resultados del análisis se traducen en síntesis de nivel conceptual. Hay una interdependencia entre los datos empíricos y los procesos intelectuales de teorización. Las unidades de análisis pueden ser términos muy concretos como verbos, adjetivos o con unidades mucho más amplias y complejas como pueden ser secuencias narrativas.

La especificación de los objetivos es esencial para seleccionar la forma de tratar y trabajar con los datos. La investigación descriptiva se encarga de procesos, relaciones, contextos y situaciones, sistemas y personas.

1.10.1 PROCEDIMIENTOS ANALÍTICOS

La reducción de datos transforma los datos obtenidos de forma que puedan ir estableciéndose hipótesis de trabajo, dando paso a la asignación de unidades de significado con objeto de describir la información recabada en el estudio. Hay tres modalidades básicas de códigos:

1. Descriptivos.
2. Interpretativos.
3. Códigos de patrón.

Los datos son las unidades con las que se trabaja y se elaboran hipótesis y teorías. Para exponer los datos se pueden descubrir detalladamente las situaciones y elaborar una matriz en la que se recoja la información conceptual básica.

Después se pueden dar explicaciones y al final plantear una relación causal que requiere una sucesión temporal en la que una variable causa otra sucesiva temporalmente. Con el uso de "redes" se facilita la clasificación y comunicación del tema analizado.

Son sistemas de notación que expresan una ordenación de categorías a cualquier nivel de complejidad. Sirven para relacionar las categorías. Tiene la ventaja de organizar de forma visual y reducida los datos, además de poder comparar alumnos con base en una estructura común que sirve de referencia comparativa.

La teorización que puede darse como producto de la investigación es un procedimiento cognitivo que consiste en descubrir y manipular categorías abstractas. El proceso de teorización se desarrolla a través de tres actividades:

1. Descubrimiento de las unidades de análisis.
2. Categorización o conceptualización.
3. Formulación de hipótesis y establecimiento de conjeturas fundamentales (elaboración de la teoría) sobre relaciones.

1.10.2. TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO Y CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Son procedimientos que hacen más general la teoría. Ayudan a dar el paso de una teoría sustantiva a otra formal a través de:

1. La selección de casos negativos.
2. La selección de casos discrepantes.
3. El muestreo teórico.
4. El método de comparación constante.

1.10.3. TÁCTICAS PARA EXTRAER Y CONTRASTAR CONCLUSIONES

1. Observar patrones y temas. Incluyen variables que impliquen similitudes y diferencias entre categorías.
2. Comprobación de la plausibilidad de los resultados. Los datos deben tener sentido y ajustarse a la realidad.
3. Agrupar. Los eventos concretos en unidades más abstractas.

4. Incluir lo particular en lo general. Hasta que los nuevos datos no añadan nuevos significados a la teoría general.
5. Partición de variables. Puede darse en distintos momentos del análisis. Consiste en plantear la diferenciación.
6. Metáforas. Se utilizan para dar sentido a la experiencia.
7. Realizar contrastes y comparaciones. Pueden aplicarse a sujetos, situaciones, tiempos y variables.
8. Factorización. Representar una gran cantidad de datos en términos de un pequeño número de variables.
9. Establecer relaciones entre variables. No sólo de forma causal.
10. Encontrar variables intervinientes.
11. Elaborar una cadena lógica de evidencias. Detectando primero factores significativos.
12. Mantener la coherencia conceptual y teórica.
13. Comprobación de la representatividad de las muestras del estudio.
14. Comprobación de los efectos del investigador.
15. Control sobre los prejuicios de los distintos informante e investigadores.
16. Triangulación de fuentes de datos.
17. Corroboración de los datos por los informantes (Buendía, 1998, págs. 10-50).

CAPÍTULO 2 LA DISCIPLINA ESCOLAR

2.1 LA DISCIPLINA ESCOLAR

Según Ander Egg (1999) “la disciplina escolar se refiere al conjunto de reglas de comportamiento que tienen por finalidad asegurar el desarrollo ordenado de una clase. Esto con el fin de garantizar el orden para llevar a cabo las tareas de enseñanza-aprendizaje, y desarrollar hábitos de convivencia y de responsabilidad” (p. 113). Es en este sentido que se puede utilizar el conductismo para mantener la disciplina en el aula. Haciendo uso de las técnicas de modificación de la conducta.

Se puede elaborar un programa de reforzamiento para modificar la conducta deficitaria, como llaman los conductistas a la indisciplina, que impide que el profesor tome control del grupo. Para el paradigma conductista la disciplina no es sinónimo de autoritarismo.

Se trata de que el alumno haga lo que el profesor ha planeado sin utilizar castigos sino reforzamientos positivos. Se busca que los estudiantes indisciplinados se adapten a su grupo. Las acciones disciplinarias se basan en objetivos y estrategias que permiten la convivencia de todos los miembros del grupo.

La disciplina escolar es un instrumento que se utiliza para corregir la conducta no deseada. A la vez que se elige como estrategia para desarrollar la autonomía y el autocontrol en los alumnos. Tanto el personal docente como los estudiantes deben estar conscientes de la conveniencia de regirse por patrones de conducta que faciliten el logro de las actividades escolares.

Según Fierro (2005) “una clase así concebida es un lugar de iniciación de los alumnos en el proceso de asunción de las responsabilidades derivadas de su propia conducta, y de la participación en los mecanismos de toma de decisiones basadas en una buena información previa” (p.21).

El profesor es el encargado de planificar las actividades destinadas a minimizar los comportamientos disruptivos en el grupo y conseguir que el alumno esté ocupado

trabajando en las actividades escolares. El profesor debe crear el clima idóneo para facilitar la comunicación e interacción y potenciar el aprendizaje.

El objetivo de la disciplina no consiste en que el profesor imponga su autoridad sobre los alumnos sino en facilitar la evolución hacia una situación en la que el control externo sea cada vez menos necesario. El alumno debe darse cuenta de la necesidad de darle una estructura a su conducta a partir de ciertas restricciones.

La disciplina escolar debe basarse en la comprensión de las normas por parte de los alumnos y en un interés por el desarrollo de su personalidad. El docente debe justificar la existencia de las normas. Según Márquez (2007) “no es lo mismo la disciplina escolar que la de una empresa, fábrica, cárcel o ejército, ya que la educación escolar tiene como fin el desarrollo del alumno y la adquisición de destrezas intelectuales y sociales como valor primario” (p. 12).

La disciplina permisiva carece de controles externos sobre el comportamiento de los alumnos. La disciplina autoritaria ejerce un control excesivo y arbitrario sobre el estudiante. Por el contrario, la disciplina democrática es una mezcla de las necesidades de los alumnos y de la autoridad del profesor y del reglamento de la escuela.

La disciplina tiene las funciones de socialización, maduración, interiorización y seguridad emocional del alumno. Los estudiantes deben aprender las reglas de conducta, interiorizar los estándares morales para lograr la madurez como respuesta a las demandas del entorno educativo.

Esto les dará más seguridad en su comportamiento. Vemos la disciplina como algo necesario para conseguir dichas funciones. La disciplina escolar crea oportunidades para que los alumnos alcancen las metas acordes a cada momento de su vida académica.

Es útil para manejar los problemas de conducta de los alumnos que dificultan la actividad del docente. Es un instrumento para lograr que el estudiante desarrolle el sentido de autocontrol e incremente su autoestima, promoviendo su sentimiento de seguridad personal.

El conductismo como estrategia para mantener la disciplina en el aula tiene el objetivo de prevenir y controlar los problemas de comportamiento coordinando los procedimientos disciplinarios e informando a los estudiantes acerca de la conducta que se espera de ellos y qué tipo de conducta se considera inapropiada. Busca eliminar la conducta deficitaria.

Dicha conducta es inseparable de las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesor. La disciplina desde el enfoque conductista constituye un ejercicio de dominación al sancionar y culpabilizar al alumno.

El profesor ostenta el poder para eliminar la conducta indeseable de los estudiantes y para ello utiliza la regulación del comportamiento. El docente es quien debe erradicar las acciones incorrectas de los alumnos con ayuda de las técnicas de modificación de la conducta para restablecer el orden adecuado. La estrategia más utilizada es la de premios y castigos.

2.2 FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA DISCIPLINA

La sociedad debe cumplir ciertas normas para poder funcionar. Normas de respeto del uno para el otro con el fin de poder convivir. Somos seres gregarios. La disciplina escolar crea normas de respeto y convivencia. El docente debe colaborar en la resolución de conflictos entre alumnos. Los conflictos surgen en las situaciones en las que las diferencias de intereses, necesidades y valores entre los estudiantes dificultan la solución de un problema. Son inevitables.

Cada alumno posee una perspectiva propia de las cosas y cuando se disponen a trabajar en equipo, aparecen las diferencias. Un conflicto debe resolverse de manera constructiva, al enriquecer a todos los que participan en él. Cuando no hay un manejo adecuado de las diferencias, los conflictos pueden estallar en violencia.

Según Fierro (2005) “en tanto que es inevitable, el conflicto en sí mismo no constituye un problema. El verdadero problema empieza en la forma de afrontarlo, pues este puede desplegar lo peor o lo mejor de cada ser humano” (p. 23). Los métodos usados dependerán de los proyectos de gestión del centro educativo.

Para el paradigma conductista la función principal de un programa de reforzamiento, utilizado para mantener la disciplina, es enseñar a aceptar de buen agrado lo que el docente impone para condicionar el comportamiento en el aula. Se busca que el alumno ajuste sus deseos y necesidades a los requerimientos del docente para conseguir su aprobación.

La escuela desempeña una importante función en la protección de los alumnos contra la violencia. Tiene un papel muy importante en el desarrollo de los estudiantes y de la sociedad. Transmite conocimientos y ayuda a desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para una convivencia pacífica y solidaria con los demás.

Debe también fortalecer un ambiente de aprendizaje valores. Los docentes tienen el deber de proporcionar un ambiente de seguridad para los alumnos e impulsar su dignidad y su desarrollo. La organización de la clase favorece la obtención de mejores resultados académicos. Las normas disciplinarias son un elemento básico para una mayor eficacia escolar.

El docente debe ser una influencia sólida de orden para el alumno con el fin de contrarrestar el sentimiento de inseguridad que sus valores, en constante cambio le dan. El orden le sirve para alcanzar la conducta que se espera de él. Le ayuda a desarrollar su conciencia para conseguir autodisciplina y autocontrol.

Para que puedan razonar y comprender las normas, la disciplina escolar debe adaptarse a la edad de los alumnos. Es muy importante explicar a los estudiantes las reglas de conducta para que puedan entender los principios y beneficios del orden en la escuela. De esta manera se está contribuyendo al desarrollo del pensamiento. Las razones deben estar unidas al desarrollo de la inteligencia.

Se debe consolidar en la escuela una atmósfera que implique una disciplina escolar formativa y constructivista que promueva una relación de sentido para que los alumnos actúen de acuerdo a los que es moralmente correcto y socialmente apropiado. Los estudiantes deben estar motivados para desarrollar su autonomía moral. Para realizar actos de autorregulación de acuerdo a metas socio morales.

La escuela debe dar oportunidades para que los estudiantes decidan lo que es correcto desde sus razones y creación de áreas de elección personal. Cambiar el estado de receptor pasivo de reglas institucionales a corresponsable activo, reflexivo y comprometido con los objetivos del quehacer educativo. Cambiar el estado de los profesores desde ser los agentes de control y los responsables únicos de todo, a mediadores, monitores y facilitadores del desarrollo de los alumnos.

2.3 MODELO CONDUCTISTA PARA MANTENER LA DISCIPLINA ESCOLAR

Al elegir un modelo disciplinar, el docente debe tomar en cuenta si responde a los objetivos que pretende conseguir y si coincide con el proyecto disciplinar del centro educativo.

El modelo conductista para mantener la disciplina se basa en el condicionamiento operante. Los alumnos son controlados por medio del refuerzo contingente de la conducta. El principal objetivo es controlar a los alumnos para formar en ellos conductas mecánicas, provocándolas por medio de la manipulación de los estímulos y luego reforzándolas.

Las órdenes del profesor y las normas escolares son estímulos discriminativos. Se busca establecer la discriminación de estímulos por medio del refuerzo diferencial. Entre las técnicas que utiliza este modelo para la gestión y control del aula se encuentran:

1. Los premios como reforzadores de conductas deseables. El premio favorece la gestión del aula. Están basados en el refuerzo positivo. El estímulo agradable debe aplicarse después de producida la conducta deseada.
2. Economía de fichas. Mediante esta técnica se suministra al alumno un refuerzo (fichas que luego puede cambiar por diversos reforzadores) positivo al comportamiento deseado. Las fichas deben darse fácil y rápidamente.

Es necesario contar con un conjunto de reforzadores de apoyo y crear reglas que especifiquen qué conductas ganan fichas y cómo se pueden cambiar y gastar las fichas. Se pueden ir cambiando las reglas para el reforzamiento conforme se va produciendo el progreso en el alumno.

El modelo conductista legitima la autoridad del profesor en razón de su saber y conocimiento, así como del lugar que ocupa en el centro educativo. Esta autoridad es reconocida y aceptada como tal por los alumnos. Es un poder intrínseco a la posición del profesor. La autoridad del docente depende de las siguientes fuentes de poder:

1. Poder coercitivo. Se basa en la creencia del alumno que el profesor puede poner castigos. El estudiante sabe que puede ser castigado por su conducta deficitaria. La fuerza de este poder depende de la magnitud de la sanción.

2. Poder para premiar. Se fundamenta en el conocimiento que tiene el alumno que puede ser recompensado y premiado si corrige su conducta deficitaria. La fuerza de este poder depende del premio. Las calificaciones pueden funcionar como recompensas primarias y los elogios como secundarias.

3. Poder de modelo o de referencia. Se origina en el deseo de los alumnos de parecerse al docente o de identificarse con él. Esta identificación es propiciada por la atracción, simpatía, ideales, valores y otras características del profesor reconocidas por los estudiantes.

4. Poder de experto. Se basa en que el alumno reconoce las aptitudes y el conocimiento científico y didáctico del profesor sobre lo que enseña. Conforme el alumno va creciendo disminuye la influencia del docente mediante el poder de referencia, mientras que aumenta la autoridad basada en el poder de experto.

Para Deutsch (1976) "El conductismo tiene un excelente medio de apoyo en los hábitos de los estudiantes de obedecer las reglas y órdenes de los profesores, y estos hábitos de obediencia se refuerzan y fortalecen por la probabilidad de imposición del castigo" (p. 225). El poder que ostenta el docente se define como la capacidad para cambiar la probabilidad de aparición de la conducta deseada.

El poder participa en las decisiones acerca de castigos y recompensas. A través de la influencia que ejerce el profesor en sus alumnos se logra la respuesta deseada. En el aula conductista la distribución del poder es desigual. Todo el poder lo ejerce el docente.

2.4 CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA

"La escuela tiene un conjunto de normas que regulan la actividad y las interrelaciones de los alumnos. Estas reglas crean un ambiente que favorece el aprendizaje. Las normas pueden ser transgredidas produciendo un ambiente caótico donde es muy difícil enseñar y aprender" (Cubero, 2004, pág. 15). La disciplina escolar facilita los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje.

Las causas de la indisciplina se pueden ubicar tanto en la escuela como en el hogar y en el entorno social. Según Schmill (2008) "las normas de conducta deben basarse en parámetros que faciliten un entendimiento de los límites necesarios para que se atiendan las necesidades de los alumnos y de los docentes. Esta delimitación enuncia de forma clara lo que se espera de los estudiantes y el por qué" (p. 16).

En educación primaria las conductas disruptivas más frecuentes son las motrices, ruidosas, verbales, agresivas y de orientación en la clase.

-Motrices: estar fuera de la banca, dar vueltas por el aula, saltar, desplazar la banca, pararse sobre la banca, balancearse.

-Ruidosas: golpear el suelo con los pies y con las manos las bancas, dar patadas a la banca o a la paleta, aplaudir, hacer ruido con el papel, rasgar papel, tirar libros u objetos, derribar las bancas o mesas.

-Verbales: conversar con sus compañeros, llamar al profesor para conseguir la atención del grupo, gritar, cantar, silbar, reír, toser, llorar.

-Agresivas: pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con objetos, arrebatarse objetos o trabajos pertenecientes a otros, romper objetos de sus compañeros, lanzar objetos.

-De orientación en la clase: volver la cabeza y/o el cuerpo constantemente hacia otro compañero, mostrar objetos a sus compañeros, ignorar la clase observando a otros.

Para Schmill (2008) "las técnicas de apoyo son de gran utilidad cuando se presentan las conductas disruptivas. El docente puede utilizar el lenguaje corporal y la voz para transmitir mensajes a los alumnos que les pueden ayudar a controlar su comportamiento" (p. 18).

Mantener contacto visual y proximidad física con los alumnos potencialmente disruptores, así como el desplazamiento por el aula, la expresión facial y los gestos que indiquen desaprobación de la conducta no deseada ayudan a controlar el comportamiento de los estudiantes.

Según Schmill (2008) "no recurrir al tono áspero, gritos, sarcasmo, burla o amenaza; así como bajar la voz cuando los alumnos están interrumpiendo la clase, comunicar a los estudiantes lo que se espera de ellos. Estas medidas se pueden aplicar sin necesidad de interrumpir la clase" (p. 20).

Mirar directamente al alumno que está platicando y bajar la voz para llamar su atención y conseguir que guarde silencio, o caminar por el salón hasta el lugar donde los estudiantes están interrumpiendo la clase y permanecer allí hasta que dejen de conversar, sin necesidad de detener lo que se está haciendo; son ejemplos de estrategias inmediatas que buscan un cambio en la actitud del alumno, sin necesidad de violentarlo.

La atención que brinda el profesor al elogiar y atender al alumno que sigue las reglas funciona como técnica correctiva. Ayuda a los alumnos indisciplinados a asumir las

consecuencias por no haber respetado las normas. Eliminar privilegios es también un modo de ayudar al estudiante a reconocer su conducta deficitaria. Las acciones correctivas tienen como fin eliminar las respuestas que tienen consecuencias indeseables.

La recompensa y el castigo son un mecanismo de reforzamiento primario para el mantenimiento de la conducta. Felicitar al alumno frente a sus compañeros o entregarle un diploma de buen comportamiento son reforzamientos positivos. No permitir que un estudiante realice su examen por no portar el uniforme completo es un reforzamiento negativo.

Según Schmill (2008) “en la escuela tradicional la disciplina, en lugar de ser un proceso que a la larga conduzca a una conducta auto regulada, de auto contención, de aprendizaje para la convivencia civilizada, se convierte en una serie de reacciones punitivas de los adultos ante los estímulos que los menores presentan.(p. 103). El alumno es un objeto pasivo que no participa en su propio proceso.

La escuela debe proporcionar a los alumnos habilidades que les permitan tomar decisiones acertadas en la resolución de un conflicto. Debe dar competencias que mejoren la calidad de la vida en sociedad. La disciplina escolar es un medio para fomentar una serie de valores.

Es el conjunto de estrategias que se aplican para que los alumnos puedan distinguir una conducta inaceptable de una aceptable. La colaboración estrecha entre profesores y alumnos para encontrar puntos de encuentro, comunicación y negociación es la mejor estrategia para alcanzar el objetivo de transmitir valores. Sin dejar a cargo del proceso disciplinario a uno solo de los actores involucrados.

Es necesario tener claridad acerca de los objetivos de las estrategias disciplinarias. Para fomentar valores que permitan que los alumnos aprendan gradualmente a

autorregular su conducta, no es necesario controlarlos, pero tampoco dejar que no ejerzan ningún control sobre su libertad.

Las técnicas disciplinarias deben fomentar la aplicación diaria de valores claros que deben ser objetivos educativos para los docentes. La actitud de profesores y alumnos será el factor decisivo para lograr lo anterior. La firmeza y la benevolencia son las dos variables que entran en juego para definir un estilo disciplinario. El equilibrio entre estas dos variables es uno de los aspectos más difíciles de aplicar como profesor.

La firmeza no significa represión. Es la capacidad para poner límites y hacer que se cumplan. Con el fin de consolidar los valores que se pretenden transmitir. Poner límites al comportamiento no es lo mismo que poner límites a la persona. No se trata de manipular, asustar, humillar o aplicar la violencia a los alumnos.

No se les debe reprimir. La benevolencia es la buena voluntad en el trato con los alumnos. Es un término relacionado con la intencionalidad con la que un docente actúa. La firmeza no es suficiente para educar con efectividad.

Dicha firmeza debe ir acompañada de benevolencia, buena intención y amor para que no sea rechazada por el alumno. Los estudiantes no deben sentir que el docente les falte al respeto cuando son corregidos por alguna falta de disciplina. Esto les permitirá reflexionar y aprender de la experiencia sin necesidad de defenderse de las agresiones del docente.

Cuando una estrategia disciplinaria no ha funcionado es necesario cambiarla. Aferrarse a técnicas ineficaces es un craso error. Para obtener mejores resultados no se puede seguir actuando igual que siempre. La modificación de la estrategia puede modificar el resultado. Para disminuir la posibilidad de que se presenten conductas disruptivas en el aula es necesario crear la cercanía entre profesores y alumnos y una estructura de funcionamiento en el salón y en la escuela.

Esto se conoce como disciplina preventiva. Cuando un estudiante tiene la certeza de cómo funcionan las cosas en su escuela, y además sabe que puede apoyarse en su profesor, tendrá una sensación de seguridad absoluta. Los docentes deben presentar sus reglas claramente y explicarlas planteando las razones por las que son necesarias.

Se deben organizar las actividades en el aula. Desde el inicio del ciclo escolar el profesor debe explicar los procedimientos y practicarlos hasta que se vuelvan rutina.

En el acomodo del salón de clase, mientras más cerca esté el profesor de sus alumnos, minimizará los problemas de conducta en el aula.

Cuando está lejos al alumno se le facilita dejar de trabajar e interrumpir a otros. Con el fin de prevenir el riesgo de conductas disruptivas, es menester ubicar los momentos de alto riesgo que pueden presentarse durante la jornada escolar, para que los docentes desarrollen procedimientos que permitan evitar el riesgo de que haya situaciones fuera de control. Los profesores deben mantenerse ajenos a las luchas de poder en el aula.

Cuando un alumno reta a un profesor no se debe caer en actitudes agresivas que no resolverán la situación. Al establecer límites en el salón de clases hay que ser claros, concretos, concisos, cumplidos y consistentes. La falta de asertividad facilita la aparición de luchas de poder en el aula.

La asertividad ayuda a manejar los conflictos de manera profesional y eficaz. Ser asertivo implica tener una actitud segura y afirmativa tanto para el profesor como para los alumnos. Para Schmill (2008) “un profesor asertivo es capaz de expresar su punto de vista con claridad y establecer una buena relación de trabajo con colegas y alumnos. La asertividad es una habilidad social que hay que aprender y esforzarse por lograr y conservar. (p. 108).

Es sumamente útil elaborar informes y bitácoras disciplinarios para comprobar si las estrategias disciplinarias que se implementaron en el salón de clases rindieron los

resultados esperados. De igual forma, para elaborar una estrategia disciplinaria es fundamental conocer las etapas de desarrollo bio-psico-social de los alumnos, para no caer en errores al exigirles conductas que su nivel de madurez les impide manifestar.

2.5 DESARROLLO MORAL DEL NIÑO SEGÚN JEAN PIAGET

Según Gay (2010) "Jean Piaget investigó los conceptos de correcto e incorrecto en los niños. Fueron investigaciones diseñadas para estudiar la comprensión de las reglas por parte del niño. Halló dos morales básicas en la infancia: la moral de la obligación y la moral de la cooperación" (p. 72).

Entre los cero y los ocho años de edad, los niños perciben a los adultos como superiores; piensan generalmente en la conducta moral en términos de consecuencias antes que en términos de intenciones e identifican la buena conducta con la conformidad a las reglas de los adultos.

Entre los ocho y los doce años se da en las relaciones interpersonales un reconocimiento de las reglas como convenciones racionales desarrolladas para alcanzar objetivos y por una comprensión de la moral como una función compleja de intencionalidad y consecuencias.

Piaget describió cuatro fases sobre la comprensión de las reglas por parte de los niños. En la primera fase de los cero a los tres años, los niños no perciben otros límites que algunos esquemas particulares que han desarrollado para sí mismos. Es la fase de las reglas motoras.

En la segunda fase que tiene lugar entre los tres y los cinco años los niños imitan el comportamiento normativo de los adultos. Reconocen la existencia de reglas importantes que no pueden desaparecer ni ser alteradas. Debido a su actuar egocéntrico, los niños pueden cambiar estas reglas o atender algunas de ellas, ignorando otras, cuando ello les favorece.

La tercera fase se da entre los cinco y los ocho años. En esta fase los niños comienzan a relacionarse con otros de acuerdo con reglas mutuamente aceptadas. Manifiestan un alto respeto por las reglas, pero con una vaga comprensión de cómo se establecieron éstas. Los cambios en las normas pueden hacerse mediante un acuerdo de todos los involucrados en ellas.

Para Gay (2010) "es difícil alcanzar tal acuerdo, a no ser que cada niño considere que los cambios son más ventajosos para él que para los demás. Estas manifestaciones de egocentrismo disminuyen gradualmente a medida que madura el niño" (p. 75).

La cuarta fase tiene lugar entre los ocho y los doce años. Según Gay (2010) "en esta fase los niños perciben las reglas como guías establecidas y modificadas por individuos. Saben que las reglas pueden establecerse y cambiarse libremente, pero una vez que se han fijado, no pueden ignorarse arbitraria o selectivamente. Manifiestan un riguroso respeto por las reglas" (p. 77).

2.5. EPISTEMOLOGÍA PSICOPEDAGÓGICA EN LAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN

En el área escolar se identifican dos tipos de intervenciones psicopedagógicas:

1. Prácticas que se centran en el estudiante con bajas calificaciones. Estas prácticas conciben el aprendizaje como un proceso individual, desligado del contexto en el que se produce. Enfoque que parte de la idea de que la enseñanza debe ser homogénea creando un estado de normalidad que excluye a todos aquellos que no se adecuan a las estrategias pedagógicas.

La posibilidad de aprender se concibe en función de capacidades y déficits. Son intervenciones orientadas a evaluar los aspectos disfuncionales del alumno que dificultan su aprendizaje. Asumen un carácter correctivo que pretende que el estudiante se ajuste a los cánones establecidos por la escuela. Esta práctica de intervención resulta absolutamente funcional a la escuela en tanto que no se reflexiona sobre las situaciones pedagógicas.

2. Prácticas psicopedagógicas que conciben el aprendizaje como un fenómeno de interacción entre condiciones individuales y situacionales. El psicopedagogo se sitúa como asesor colaborador gestionando cambios en aspectos vinculados a las prácticas educativas. El psicopedagogo no es el experto que da soluciones, sino que propone prácticas colaborativas para producir nuevos significados a partir de una cultura heredada.

Se enfoca en la complejidad del acto educativo asumiendo el desafío de crear condiciones y oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, partiendo de la interacción entre las condiciones subjetivas de los alumnos y las características de la situación pedagógica. Hacer de la escuela un espacio que ofrezca mucho más que la repetición de rutinas.

Los problemas educativos pueden modificarse en interacción con los demás. No son un rasgo inmodificable de los alumnos. No deben etiquetarlos ni responsabilizarlos. Hay que pensar la problemática con la participación de todos los implicados en la experiencia educativa para sortear los obstáculos y trabajar todas las posibilidades.

Las cuestiones que dan origen a una intervención no son problemas definidos que debieran resolverse de forma única. Se debería ir focalizando y redefiniendo hasta constituir un problema que pueda ser abordado. Las situaciones que se presentan son zonas indeterminadas, inestables, desordenadas, ambiguas y caracterizadas por la incertidumbre. La formulación de hipótesis se lleva a cabo tomando en cuenta la interdependencia de factores.

La evaluación que resulta de la psicometrización está en crisis ya que se focaliza en los aspectos de insuficiencia del alumno. El escaso impacto de la información proporcionada en la modificación de las situaciones problemáticas, han provocado un giro cualitativo que impone la adecuación al contexto institucional como necesaria e ineludible.

El aprendizaje escolar no puede entenderse fuera de las situaciones del contexto escolar. Más que recoger información como dato aislado, la psicopedagogía conlleva la construcción de un conocimiento sobre la situación en colaboración con los demás. Información que no se tenía disponible antes de intervenir.

El trabajo psicopedagógico consiste en colaborar para construir puntos de encuentro entre docentes y estudiantes a través de variaciones que permitan a ambos la posibilidad de proponer otras posturas, otros formatos escolares, otras condiciones sobre las que se puedan crear los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de desnaturalizar los discursos estereotipados y desechar estigmas y categorías que clasifican a los alumnos. Construir nuevos lugares simbólicos para hacer posible la transmisión de la cultura, la comprensión del mundo y sus complejidades actuales.

La intervención psicopedagógica comprende diferentes dimensiones:

1. Socio-histórica.
2. Política.
3. Epistémica-conceptual.
4. Institucional.
5. Procedimental.

Las problemáticas escolares que trata el psicopedagogo son complejas y de diversa índole. Aunado a ello, el psicopedagogo se enfrenta a los obstáculos que ponen los directores escolares y los padres de familia. Pensar la inclusión educativa en un marco de exclusión social resulta sumamente difícil, al igual que proponer nuevas alternativas en una institución que se niega a modificar sus prácticas pedagógicas.

El psicopedagogo no debe resguardarse en un saber científico deificado que legitime exclusiones con su proceder, ni resultar funcional a las instituciones que segregan a los alumnos. El psicopedagogo es de suma importancia en instituciones que colocan a los estudiantes en el lugar de la carencia, de la falta, de la dificultad. Instituciones cuya principal meta es garantizar la adaptación de los alumnos a lo instituido.

La psicopedagogía nos enseña que es la institución educativa la que debe acercarse a los alumnos y no esperar que ellos se acerquen a lo escolar instituido. Estar atentos a sus experiencias y a sus necesidades de aprendizaje. Proponer proyectos educativos y propuestas de intervención.

Situado en la dimensión política de la educación, para el psicopedagogo es imposible escapar al compromiso de tomar postura, de someter las prácticas de intervención a una rigurosa reflexión para evidenciar sus consecuencias en términos de alianza o ruptura con lógicas de dominación.

La psicopedagogía se pregunta por qué un alumno no aprende, pero también si no tiene ningún impedimento orgánico, si quiere aprender, es decir, si tiene la motivación, el deseo, y si tiene posibilidades familiares y socioculturales.

La práctica psicopedagógica comprende el trabajo con el alumno y su familia, con los docentes, la escuela y el equipo técnico. La escuela es el primer organizador social que transmite el capital cultural existente y donde el estudiante comienza a construir su identidad con las relaciones extraídas de su medio familiar.

La escuela construye una realidad distinta a la familiar y apuntala su lógica de pensamiento. Sustituye lo individual conocido por lo compartido ignorado. Esta es una imposición social a la que se ven sometidos todos los niños en edad escolar. Estar inscrito en una escuela pone a prueba la educación familiar y exhibe la diferencia entre sus elementos fundacionales. Cada alumno va elaborando en su interior una nueva representación psíquica de si mismo.

Ninguna intervención en el área psicopedagógica se presenta acabada y lista como repertorio técnico para ser aplicado, sino que implica un arduo y laborioso proceso de construcción que enlaza la acción y la reflexión constante.

Debe darse una lectura situacional desde la singularidad de cada hecho. Las sugerencias no deben aplicarse como receta única sin reflexión previa. No se trata solamente de localizar de manera estadística sino de concebir la información en su carácter radical y polidimensional. Hay que integrar los conocimientos como transdisciplina que recoja diversos saberes, los desintegre y los vuelva a unir.

La educación misma puede ser la unidad de análisis que es considerada en toda su diversidad. La psicopedagogía requiere de una mirada transdisciplinaria que integre las partes. El objeto de estudio no es una subjetividad aislada. Existe la posibilidad de unir todos los componentes que hacen a la diversidad un problema y darle un carácter

único. Concebir una clara definición de los datos empíricos que no siempre son cuantificables.

La transversalidad de la psicopedagogía en su relación con las neurociencias debe ser crítica con las ideas positivistas y neopositivistas que explican el aprendizaje aislado de los factores sociales y políticos. Pensar las neurociencias como parte de una dinámica que permite comprender los procesos mentales tomando en consideración las necesidades del desarrollo educativo inherente a la activa participación de los alumnos.

Una práctica psicopedagógica centrada en la objetividad de las técnicas en las pruebas psicológicas puede volver al psicopedagogo diestro en empareja las respuestas de los alumnos con los ejemplos de respuesta para decidir si encajan, pero volverlo ciego a las enunciaciones en las que los estudiantes se presentan en toda su singularidad, fuera de todo cálculo, fuera de cualquier anticipación estadística.

Buendía (1998) plantea que el psicopedagogo debe evitar que el diagnóstico de un alumno sea la única orientación de las prácticas psicopedagógicas ya que no revela los modos de aprender de cada uno ni evidencia sus necesidades y posibilidades para aprender fuera de las condiciones que ofrece la escuela.

La relación entre diagnóstico y proceso aprendizaje no es natural, no es evidente, ni reviste un carácter de necesidad. La preocupación por el diagnóstico elude la subjetividad y el contexto. La diferencia no debería hacer menos a un alumno. Hacer preguntas que desencajen, irrumpir con afirmaciones que revuelvan lo establecido, afirmaciones que desestabilicen, en esto consiste la ética de la psicopedagogía.

CAPÍTULO 3 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

3.1 MÉTODO

Para el presente apartado fue necesaria la inmersión inicial en el campo, lo que permitió evaluar la alternativa metodológica más adecuada y asegurarnos que era la correcta.

A través de una entrevista de acercamiento que se tuvo con la docente de un grupo, el cual fue asignado por la directora del plantel escolar para la investigación, se determinó que el grupo de quinto grado es apropiado para el estudio de los premios y castigos utilizados en el aula para mantener la disciplina.

La muestra inicial y final de la investigación es de tipo homogénea y conceptual ya que el diseño del estudio es de tipo etnográfico y la unidad de análisis se centra en el proceso de interacción entre docente y alumnos. Según Buendía (1998) “la etnografía es un método de investigación cualitativa que sirve para estudiar a un grupo de personas a través de la observación, la descripción y la interpretación (p. 15).

3.1.1 OBJETIVOS METODOLÓGICOS

Esta investigación contó con los siguientes objetivos metodológicos:

Observar dos clases a la semana durante un mes en un salón de clases de quinto grado de primaria de la escuela "José Martí" ubicada en el municipio de Nextlalpan, Estado de México.

Registrar las observaciones realizadas en el aula a través de fichas de observación.

Realizar entrevistas abiertas a la titular de grupo de quinto grado.

Esta investigación se centra en la relación entre el conductismo y la disciplina en el contexto educativo. Delimitando las explicaciones e interpretaciones al salón de clases. Utilizando este diseño para comprender la situación de estudio, se pretende representar toda la complejidad descubierta en el proceso de investigación. Se escogió este enfoque por su flexibilidad en el desarrollo de la teoría a partir de las respuestas de los participantes.

3.1.2 OBJETO DE OBSERVACIÓN

Para llevar a cabo la investigación se definió el objeto de observación como la interacción de la profesora con los alumnos, estableciendo una relación entre las variables de conductismo y disciplina en el aula, con la finalidad de darle una directriz a la investigación.

Se observaron dos clases a la semana durante el mes de enero del 2018. Con excepción de la primera semana en la que se observaron cuatro clases. Dando un total de 10 clases con una duración de 50 minutos aproximadamente.

Además se les informó a los padres de familia sobre el trabajo de investigación, así como a la directora del plantel y con ello contar con la aprobación de éstos. La profesora titular del grupo participó en tres entrevistas abiertas de 20 minutos aproximadamente cada una.

3.1.3 HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

Se utilizaron las herramientas del enfoque cualitativo que son las fichas de observación y de registro de todo lo sucedido en el salón de clases, guía de observación y entrevistas abiertas con la profesora titular de grupo.

3.1.4 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

HIPÓTESIS CENTRAL

El conductismo sirve para mantener la disciplina en el aula.

HIPÓTESIS INTERMEDIA

El conductismo sirve para mantener la disciplina en el aula produciendo emociones negativas en los alumnos.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA

El conductismo sirve para mantener la disciplina en el aula sin fomentar el desarrollo de una conciencia de respeto en los alumnos.

3.2 LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN

La primaria “José Martí” se encuentra en el municipio de Nextlalpan. Nextlalpan es uno de los 125 municipios del Estado de México y uno de los 7 municipios que integran la región Zumpango. Tiene una superficie de 54,732 km² y cuenta con tres comunidades urbanas: Santa Ana Nextlalpan, que además es su cabecera municipal, San Miguel Xaltocán y la Ex hacienda Santa Inés, el resto está conformado por comunidades rurales. Tiene una población total de 34 374 habitantes.

Limita al norte con los municipios de Zumpango y Jaltenco; al sur con los municipios de Tecámac, Tonanitla, Tultitlán, Tultepec y Melchor Ocampo; al este con los municipios de Zumpango y Tecámac; y al oeste con los municipios de Melchor Ocampo, Teoloyucan y Zumpango. El clima es templado con lluvias de abril a octubre, heladas de noviembre a abril. El nombre del municipio proviene del náhuatl y significa “sobre el suelo de ceniza”.

La escuela primaria "José Martí" se encuentra en la colonia Fraccionamiento Santa Inés. El fraccionamiento es de interés social y cuenta con todos los servicios básicos. La principal actividad económica de sus habitantes es el comercio y servicios en vivienda.

La primaria “José Martí” cuenta con su propio terreno, así como sus aulas de aprendizaje construidas. Tiene un salón laboratorio inhabilitado, una biblioteca, 12 salones para los diferentes grupos, baños para los alumnos y los profesores, un salón cooperativa, un comedor estudiantil, un patio con cuatro canastas de baloncesto, un estacionamiento y la dirección escolar. Hay 12 profesores frente a grupo. Los salones se encuentran en dos edificios de dos plantas cada uno.

El salón de 5° grado grupo B cuenta con 29 bancas para los alumnos. Hay escritorio y silla para la profesora. Hay tres guacales unidos de forma vertical que sirven para colocar los paquetes de papel higiénico, el gel antibacterial y el jabón líquido para las

manos. Tres unidos de forma vertical que sirven para colocar los libros de la biblioteca del aula, así como una carpeta con expedientes de los alumnos y los expedientes de reportes de los alumnos.

Dos unidos de forma horizontal que sirven para guardar paquetes con hojas de color tamaño carta, además de una bolsa con marcadores de cera y marcadores para pizarrón. Hay un bote de basura. El salón está pintado de color verde. En las paredes del salón hay pegados tres pliegos de papel bond sobre el tema del respeto que fueron elaborados por los alumnos y dos cartulinas con imágenes de un experimento elaborado en casa. Hay también dos carteles con frases motivacionales elaborados por la maestra. El salón está en el primer piso.

La hora de entrada a la escuela es a las ocho de la mañana y la salida es a la una de la tarde. A las diez y media los alumnos tienen quince minutos para comer su refrigerio en el salón de clases. A las diez cuarenta y cinco deben bajar al recreo. Nadie puede permanecer en el aula. El recreo dura media hora. Todos los profesores deben montar guardia en algún punto de la escuela asignado por la directora durante todo el recreo.

El 5° grado grupo B está conformado por 29 alumnos. 17 hombres y 12 mujeres. Todos viven en la colonia en la que se encuentra la escuela primaria. La edad de los alumnos oscila entre los 10 y los 11 años. Todos de nivel socioeconómico bajo. Uno de los alumnos está diagnosticado con trastorno de déficit de atención con hiperactividad. Está medicado.

3.3 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Comprobar el funcionamiento de las técnicas para favorecer la disciplina en el aula de clase, a través de la entrevista con la maestra titular de grupo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analizar las estrategias implementadas para el control de la disciplina en el salón de clases.

Analizar el impacto que tienen las técnicas disciplinarias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Identificar los elementos conductistas en el aula para favorecer la disciplina escolar en los alumnos de quinto de primaria.

3.4 RESULTADOS

SEMANA 1

Las observaciones realizadas en el aula permiten dar cuenta del uso, por parte de la maestra, del conductismo para mantener la disciplina. El desarrollo de la clase transcurre en un ambiente de mucho ruido. La maestra constantemente realiza llamados de atención por la conducta del grupo.

La maestra describe su grupo de estudiantes como “un grupo con graves problemas de conducta”. Sostiene que sus alumnos provienen de familias que tienen recursos económicos muy bajos, como ella dice:

“...hay alumnos que vienen sin desayunar y no les dan dinero para gastar en el recreo, así que se quedan sin comer todo el día”.

Las diferentes visitas realizadas a la escuela permiten dar cuenta de que la mayoría de los alumnos asisten con su uniforme limpio y peinados. Fenómeno por el cual reciben una felicitación por parte de la maestra.

Al observar la clase podemos advertir que los alumnos conversan entre ellos la mayor parte del tiempo. Sin prestar atención a lo que dice la maestra. Es necesario recalcar que este es un problema recurrente en el aula.

Durante el desarrollo de la investigación, la maestra implementó un taller de valores para mejorar la convivencia en el salón de clases. Dicho taller tuvo seis sesiones, de las cuales se pudieron presenciar cuatro. El taller se llevó a cabo debido al comportamiento e indisciplina mostrados en el aula.

La maestra sólo utilizó reforzadores positivos en estas actividades. Este taller se llevó a cabo en la primera semana de observación. Las estrategias utilizadas esta semana fueron: economía de fichas, costo de respuestas y reforzamiento positivo. Dichas

estrategias se presentan en la interpretación de resultados.

SEMANA 2

La maestra titular del grupo percibe a los estudiantes en su forma de comportarse, como problemáticos. A tal punto de que *“no puedo dejar al grupo ni cinco minutos solo”*. Valora negativamente la disciplina que tienen los estudiantes.

Según la información que se obtuvo en la interacción con la maestra durante las actividades realizadas a lo largo de las semanas que duró la investigación en el grupo de 5° B la proporción de alumnos es la adecuada, en relación al promedio establecido a nivel estatal en escuelas públicas.

Es necesario destacar que dos estudiantes tienen doce años de edad. Según la profesora esto dificulta la relación enseñanza-aprendizaje. Se aburren de la información que se da en clase y forman pequeños grupos de alumnos que dialogan en clase mientras la maestra da la lección.

De acuerdo a lo comunicado por la maestra, los alumnos no tienen expectativas de conocer más de las materias que les imparte. Tres estudiantes han expresado que no desean continuar con sus estudios.

Las cuestiones de disciplina en el aula dan cuenta de cómo la maestra las ha convertido en el eje de su práctica docente. En este sentido ha incorporado el manual del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE, 2015), facilitado por la directora y las notas sobre disciplina en el salón de clases que tomó en la universidad.

En el manual del Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE) aparecen los temas y las estrategias de apoyo a los docentes a crear un clima de convivencia pacífica, incluyente y democrática en los salones de clase. En él se ofrecen técnicas de manejo de grupo para guiar situaciones en el aula. Este manual tiene una concepción constructiva del manejo de la disciplina escolar. Toca temas como la autoestima, el reconocimiento y manejo de emociones; así como la resolución de conflictos. En el

manual se incluyen estrategias de control de grupo. Herramientas de manejo conductual. Son sugerencias para trabajar con faltas disciplinarias de leves a graves.

La maestra manifiesta una mayor preocupación por el aprendizaje de los contenidos trabajados en el aula debido a que la indisciplina de los alumnos dificulta que éstos atiendan a lo que enseña la profesora.

Los contenidos son abordados como aparecen en el libro de texto, pero la maestra entiende que no puede trabajar todos los que aparecen en cada lección, como lo indica su planeación, ya que demora más de veinte minutos llamándole la atención a los alumnos y solucionando los conflictos que se generan entre ellos. Los procedimientos utilizados esta semana fueron: modelamiento, reforzamiento positivo, reforzamiento negativo y castigo que se estudian en la interpretación de resultados.

SEMANA 3

Las estrategias utilizadas para mantener la disciplina en el aula esta semana fueron: tiempo fuera, instigación de la conducta deseada y principio de Premack. Puestas en práctica en las siguientes acciones: *el semáforo de conducta, el uso de una paleta de color rojo para que los alumnos guarden silencio, prometerles un día sin uniforme, dejarlos jugar futbol si se portan bien.*

Para la maestra, las estrategias anteriores son las que favorecen mejores resultados en la disciplina de los alumnos y por ende en el aprendizaje. Al describir lo que realiza en un día típico de trabajo, por ejemplo el lunes, la profesora expresa las estrategias y actividades que desarrolla con sus estudiantes:

“Acostumbro levantarme, por lo general, a las seis de la mañana. Preparo a mis hijas para traérmelas a la escuela conmigo. Ellas estudian aquí también. Lo bueno es que vivo cerca de la escuela. Llego a la escuela a las siete y media aproximadamente. Firmo mi llegada y pregunto si no hay indicaciones de la directora. Posteriormente dejo mis cosas en mi salón, y regreso a la puerta de entrada para estar al pendiente por si algún padre de familia quiere hablar conmigo. La puerta se cierra a las 8:00.

Cuando cierran la puerta me subo a mi salón. De camino me encuentro a varios de mis alumnos que en cuanto me ven se echan a correr al salón. Entro al salón, saludo e inmediatamente se acercan a mí varios alumnos. A veces para preguntarme algo o para darme la queja de algún problema entre ellos. Después de diez minutos empiezo a dar mi tema.

El lunes es día de ceremonia de honores a la bandera. Aproximadamente a las 9:00 nos avisan para que bajemos al patio a la ceremonia. Durante los honores tengo que estar regañando constantemente a mis alumnos porque no guardan silencio o se molestan unos a otros. Regresamos al salón a las 10:00 y continúo con la clase.

El problema en mi grupo es que juntaron varios alumnos de 4° A y de 4° B. Por la razón de que no pudieron contratar otra maestra por cuestiones de falta de recursos. Y esos grupos desde el año pasado tenían problemas. No se llevaban bien. Eso lo sé porque me lo contó la directora. Por eso mi grupo es tan complicado. Se pelean por cualquier cosa. No se toleran. Los primeros días trataba de no darle importancia a cosas que me parecía que no eran graves.

Pero al día siguiente tenía a los padres de familia reclamándome porque no les había hecho caso a sus hijos. Por eso decidí tomar en cuenta todas las quejas y atenderlos aunque eso me quite tiempo de mi clase. Si yo no puedo resolver un conflicto, llevo a los alumnos a la dirección donde la directora decide qué hacer. Casi nunca puedo dar una clase de 50 minutos efectivos porque tengo que estar perdiendo tiempo en solucionar los conflictos entre los alumnos.

A las 10:30 tienen permitido comer su desayuno, y a las 10:45 salimos a recreo. A mí me toca hacer guardia en las canchas. Todos los días hay problemas porque los alumnos no quieren compartir estos espacios. Se insultan y se golpean. A los alumnos que se portan mal en el recreo los ponemos a recoger basura. El recreo acaba a las 11:15. En cuanto llego al salón me rodean para darme las quejas de lo que pasó en el recreo. Se llevan pesado y juegan bruscamente y se lastiman.

Continúo con las dos últimas clases. Esas clases siempre se me pasan rapidísimo. Siento que no da tiempo para nada. Aunque llevo mis planeaciones, siento que no me alcanza el tiempo para dar todos los temas que nos piden por semana. Además de que las peleas se incrementan después del recreo. Regresan muy alterados. Las últimas dos clases están muy inquietos. Ya se quieren ir. Me preguntan la hora cada diez minutos.

A las 12:55 les pido que guarden sus cosas y salgan a formarse al pasillo. Después de tomar distancia les doy la indicación de que ya se pueden retirar. La mayoría se van

solos a su casa. A la una de la tarde ya se retiraron todos. Si un padre de familia quiere hablar conmigo puede subir a mi salón. Ese es un día de clases”.

La descripción anterior se corrobora con la observación que se hizo de la primera clase en día lunes esa semana. Esta descripción permite dar cuenta de la estructura de la jornada de trabajo y del ambiente de convivencia y de disciplina en el aula.

SEMANA 4

Algunas constantes en las clases observadas son las permanentes salidas para ir al baño por parte de los alumnos, siempre piden permiso, la plática permanente de la mayoría de los alumnos mientras la maestra da la clase; así como las quejas constantes a la profesora por parte de los alumnos sobre algún incidente entre pares. Burlas y violencia verbal entre los alumnos son las quejas recurrentes.

En las diferentes observaciones de las clases realizadas, se identifican algunas de las estrategias utilizadas por la maestra para mantener la disciplina en el aula. Algunas de éstas son: el uso de una paleta de color rojo para que guarden silencio mientras ella está hablando. Ordenarle al alumno que infringió alguna regla que salga del salón por cinco minutos y después vuelva a entrar.

Mencionarles constantemente a los estudiantes que el semáforo de conducta pegado en la pared del salón está en rojo. Esto quiere decir que debido a la conducta no deseada del grupo, no tienen derecho a recibir recompensas. Hacer referencia en repetidas ocasiones a la palabra “respeto” que está pegada en la pared.

Pedirle al alumno que comete una falta de disciplina que barra el aula, así como recoger la basura del patio al terminar el recreo. Informarles al inicio del día que “si se portan bien” podrán salir a jugar al patio, así como tener más tiempo de la clase de educación física. Recordarles que “si se portan mal” la cantidad de tarea será mayor.

Prometerles que si tienen una buena conducta podrán asistir a los convivios del salón vestidos de civil, con el consentimiento de la directora del plantel educativo. Los procedimientos observados fueron la sobre corrección, reforzamiento positivo, reforzamiento negativo y moldeamiento.

El siguiente testimonio de la maestra expresa la forma en que ha visto la modificación en el comportamiento de los alumnos al utilizar el conductismo como estrategia para mantener la disciplina en el salón de clases:

“Cuando empezó el ciclo escolar era difícil mantenerlos quietos. Peleaban y discutían entre ellos la mayor parte del tiempo. Se la pasaban platicando y no me dejaban dar clases. Hablé con los padres de familia, pero no notaba que hubiera cambios en los alumnos. Me apoyé en mis compañeras maestras y les pregunté qué podía hacer.

Ellas como tienen más experiencia en la docencia y más años en la escuela, podían aconsejarme sobre lo que yo podía hacer para solucionar los problemas en el aula. Me dieron varios consejos que me ayudaron bastante. La directora nos proporcionó los cuadernillos del PNCE, que me fueron muy útiles. Además de los conocimientos que adquirí en la carrera. También les pedí consejo a mis profesores de la universidad.

Lo que hice fue cambiar la dinámica en el salón. Lo primero fue usar mano dura. Ponerme más estricta con ellos. Es mi primer año dando clases y por eso se me hace muy difícil mantenerlos controlados. Tuve que aplicar castigos más severos, y no dejar pasar ninguna falta de disciplina. Hice mi semáforo de conducta. Les cambio una cosa por otra. Por ejemplo si quieren salir a jugar al patio, les digo que sí pero tienen primero que portarse bien.

Si no se portan bien no los saco a jugar. Hay días que les llevo un regalito. Les llevo un dulce. Siempre les digo que se los doy a cambio de que se porten bien. Cuando llevan toda la semana sin problemas ni discusiones los premio dándoles más tiempo de la clase de educación física, o dejándolos jugar el tiempo de la clase. Cuando se pelean les digo que se salgan del salón cinco minutos para que se calmen y piensen en lo que hicieron.

Desde que empecé a usar estas técnicas he notado que los conflictos en el salón han disminuido. Ya no se pelean tanto. En cuanto empiezan a hacer mucho ruido o discuten los amenazo con quitarles algún premio que le haya prometido e inmediatamente se calman. Siempre que me piden algún beneficio les digo que se los voy a dar sólo si se portan bien, de otro modo no.

Sólo así consigo que hagan lo que les digo. Es chistoso ver como entre ellos mismos se llaman la atención entre sí para que yo no los regañe y les quite los premios. Lo que les gusta mucho es hacer convivios y poner reggaetón. Les gusta mucho bailar. Siempre me están pidiendo que haga convivios. Si se portan mal no los dejo tener su convivio, y eso les molesta mucho.

Ha cambiado bastante la convivencia en el salón. Aunque ahora quieren hacer todo a cambio de algún premio. También me gustaría tener más apoyo de los padres de familia. Todos los días tengo que empezar de nuevo. Parece que llegando a sus casas se les olvida que se tienen que portar bien en la escuela. Yo creo que es porque sus papás no les ponen límites. No los han enseñado a respetar a sus maestros.

Defienden a sus hijos cuando se portan mal y se ponen groseros conmigo. Con esos ejemplos es natural que se porten así. Algo que me ha ayudado muchísimo a contrarrestar todo esto es el uso de calcomanías que les pego a los alumnos en la frente cuando se portan bien. Lo hago al final del día y según el registro que llevo en mi libreta. El taller de valores que impartí también fue de gran ayuda. A partir de que di el taller noté un cambio positivo en los alumnos.

El reglamento de la institución escolar clasifica las faltas de disciplina en leves, moderadas y graves. En el lapso que duró la investigación se presentaron las siguientes faltas de indisciplina:

Leves: utilización de objetos ajenos a los fines educativos en el aula, durante el tiempo destinado para las actividades académicas; interrupción del desarrollo de la clase con acciones como ruido excesivo, gritos o lanzar objetos en el salón; realización de actividades que no corresponden con los fines educativos y que causan agravio a sí mismos o a terceros.

Moderadas: expresión de comentarios discriminatorios; desobediencia a las indicaciones de la profesora referentes al proceso formativo de los alumnos; expresión de groserías y gestos obscenos y ofensivos; utilización de apodos para dirigirse a cualquier persona en la escuela.

Graves: agresión y violencia entre los alumnos.

Para cada falta de disciplina leve, moderada o grave, la profesora está obligada por indicación de la directora a llenar un reporte de incidencias en el aula.

En la semana uno de observación en el aula la profesora elaboró cinco informes de incidentes. Cuatro por faltas moderadas y uno por falta grave. En la semana dos la profesora elaboró seis informes. Cuatro por faltas moderadas y dos por faltas graves. En la semana tres la profesora elaboró tres informes. Dos por faltas leves y uno por falta grave. En la semana cuatro la profesora elaboró tres informes. Los tres por faltas leves.

Los informes de incidentes en el aula elaborados por la maestra no fueron considerados por ella como un indicador de la eficacia o ineficacia de las estrategias disciplinarias implementadas en el salón de clases.

Es necesario destacar que cuando la maestra no logra resolver un conflicto, inmediatamente lleva a los alumnos involucrados a la dirección. Son interrupciones permanentes de la clase provocadas por ella. En una de estas salidas tardó en regresar 40 minutos. En cuanto la profesora abandonó el aula, los alumnos se mostraron tímidos

debido a que yo estaba ahí. Después de unos minutos comenzaron a discutir, a gritar y a salir del salón y correr por los pasillos.

Según la información proporcionada por la docente en relación con el uso de normas en el aula, los alumnos expresaron que su conducta mejoró gracias a la aplicación de castigos debido a que aprenden a portarse bien. Creen que han recibido un castigo porque se han portado mal. Buena conducta significa para ellos portarse bien o portarse mal.

Aceptan que han modificado aspectos de su conducta gracias a las reglas y los castigos que se imponen en el salón de clases. Esta información fue obtenida por la maestra en su interacción con los alumnos y compartida a través de las entrevistas que se le realizaron.

3.5 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Durante las observaciones que se llevaron a cabo en esta investigación se pudo constatar que los principios más significativos del conductismo rigen las normas de conducta en el aula.

El *principio de reforzamiento* se puede detectar en las recompensas a los alumnos por parte de la maestra cuando se comportan de manera adecuada. Los regalos y las felicitaciones que la maestra brinda a los estudiantes funcionan como estímulos reforzadores positivos. Los castigos que aplica la profesora son los reforzadores negativos que se presentan inmediatamente después de que el alumno cometió una falta de disciplina.

Los reforzadores empleados son de tipo primario. Llevar a los estudiantes a la dirección por desobedecer las normas del aula es un castigo que sirve como estímulo aversivo posterior a una conducta no deseada que hará que el alumno en futuras ocasiones decremente su conducta de mal comportamiento.

El *principio de control de estímulos* está presente cuando la profesora utiliza el pliego de papel ilustración color rojo para que los alumnos guarden silencio durante la clase. También se observa este principio en la palabra “respeto” que está pegada en la pared y que la maestra menciona constantemente a los estudiantes. Cabe mencionar que tocar la campana para que los alumnos salgan al recreo sirve como estímulo discriminativo.

En el taller de valores que impartió la maestra podemos encontrar el *principio de los programas de reforzamiento*. El taller fue un programa de reforzamiento continuo que duró cuatro días. Las estrategias para controlar la conducta de los alumnos en los días restantes se pueden definir como programa de reforzamiento intermitente.

Dentro de los *procedimientos para enseñar conductas* del modelo conductista podemos encontrar el *moldeamiento* que la maestra utiliza para instaurar la conducta deseada. Utilizando las recompensas y las felicitaciones como refuerzo de éxito parcial para llegar a la conducta-meta, para que finalmente quede establecida. Esto se puede ver por ejemplo en la insistencia de la profesora en que los alumnos digan “por favor” y “gracias”; para lograr una conducta de respeto entre pares.

El *encadenamiento* se presenta en la forma en la que la maestra establece los vínculos de respuestas y conductas simples, hasta formar la conducta compleja por medio del reforzamiento. La profesora instaura las conductas complejas por medio de ir encadenando los reforzamientos. Un ejemplo claro es permitirles tener más tiempo de la clase que más les gusta.

El *modelamiento* lo pudimos observar en la filosofía de oriente que la profesora les presentó a los alumnos por medio de tarjetas dentro del taller de valores que impartió. Este modelo de conducta interactuó de manera directa e intencional con los estudiantes. Dicho modelo desempeñó un papel central en esa sesión del taller ya que tiene características gratificantes y competentes que la maestra se encargó de hacer notar durante toda la sesión. Es importante señalar que el prestigio de la profesora y su control de los medios de gratificaciones la volvieron un modelo para los alumnos.

El *principio de Premack* se lleva a cabo en la asociación que se hace al prometer a los alumnos que si se portan bien se les permitirá salir al patio a jugar. De esta manera la conducta frecuente actúa como reforzador de la conducta que se desea promover y entre ambas se establece una relación de contingencia.

Al darles la opción a los alumnos de aceptar un dulce por cada respuesta correcta o no aceptarlo e ir acumulando puntos y cambiarlos por un regalo más grande, la maestra está utilizando la *economía de fichas*. A través de un acuerdo mutuo entre la profesora y los alumnos se establece una economía de canje de reforzadores secundarios por

reforzadores primarios. Dentro de este principio el procedimiento de *costo de respuestas* se empleó de la misma forma al poner un “costo” a las respuestas correctas.

El *tiempo fuera* fue utilizado frecuentemente por la profesora. Ante una situación de conflicto entre pares le pedía al alumno responsable que saliera del salón y se sentara en el patio por tres minutos.

El procedimiento de *desvanecimiento* se ve plasmado en la tarea como un recurso que se utiliza para transferir el control de estímulos indeseables a otra serie de estímulos deseables. Si los alumnos se portan bien toda la semana, la maestra deja poca tarea o ninguna para el fin de semana.

El semáforo de conducta que la profesora utiliza en el aula cumple las características del procedimiento de *saciedad*. Se busca con la presentación masiva de este reforzador que las conductas inadecuadas se presenten con menos frecuencia.

El *reforzamiento de conductas alternativas* se ve reflejado en la recompensa que da la maestra al colocarles calcomanías en la frente a los alumnos que no se levantaron de su lugar sin motivo y a los que no interrumpieron la clase.

La *sobre corrección* es una técnica que la profesora utiliza como castigo por tirar basura en el salón.

La profesora no puso en práctica las técnicas para evaluar al alumno. Las modificaciones al currículum no fueron compartidas con la dirección de la escuela. Se hizo uso de las técnicas para el empleo de contingencias de reforzamiento y de modificación de la conducta anómala recurrente. Las conductas no deseadas que se presentaron con mayor frecuencia por parte de los alumnos fueron: hacer ruido, utilizar expresiones groseras e irrespetuosas para referirse a sus compañeros, expresar comentarios ofensivos sobre sus compañeros.

La profesora no utilizó la categoría de frecuencia para realizar un informe sobre la conducta de sus alumnos. No creó índices conductuales que le permitieran evaluar los efectos de su estrategia. La técnica conductual explica el comportamiento humano como resultado de los beneficios que obtienen por comportarse de determinada manera.

La certeza de recibir un premio por su buena conducta fue lo que hizo que los alumnos se comportaran de la manera en que les pedía la profesora. La profesora no realizó un programa de modificación de la conducta anómala según los parámetros del conductismo. Tampoco es una docente adiestrada en la utilización de técnicas de modificación de conducta.

3.6 CONCLUSIONES GENERALES

El conductismo tiene como fin el control de la conducta de los seres humanos. Representa una posición frente a la realidad, frente a las relaciones interpersonales, en la que se contraponen individuo y sociedad: es reduccionista. Reduce el aspecto psicológico de los alumnos a los problemas contemplados por el conductismo. El conductismo en el contexto educativo descuida el carácter social de la construcción y transmisión del conocimiento y la función ideológica del currículum como expresión de propuestas políticas, sociales y académicas. La transmisión de ciertas interpretaciones del mundo.

La adaptación del alumno al medio exterior será medida desde los parámetros de un sistema específico en el cuál el estudiante no es el constructor de su realidad, de modo que se inhibe la capacidad de introspección y se deja de lado la construcción de valores. Las actividades en el aula conceden escasa atención al potencial creativo y crítico de los alumnos. La práctica educativa no logra que los alumnos se planteen formas de transformación de las situaciones que se abordan en clase y que se presentan en la realidad cotidiana. Es una experiencia pasiva de la realidad.

Cuando se aplica un castigo para eliminar una conducta no deseada en el aula, se producen emociones negativas que perturban el aprendizaje e intimidan a los alumnos. Para el conductismo lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que los objetivos establecidos por el profesor sean alcanzados menospreciando la actividad creativa del alumno. La finalidad del conductismo es condicionar a los estudiantes para que supriman conductas que son consideradas por los conductistas como conductas anómalas.

Se utilizan estrategias que alientan la competencia entre los estudiantes; que se vuelven simples receptores que deben tomar elecciones dentro de un margen estrecho de posibles respuestas correctas creadas por el profesor. Si dicha asociación es ejecutada correctamente los estudiantes reciben el correspondiente refuerzo. Por

ejemplo una estrella en la frente, un diploma o una buena calificación. En la práctica escolar el conductismo conduce a que la motivación sea ajena al alumno creando dependencia a estímulos externos. La relación entre el docente y el alumno es paupérrima. La evaluación se asocia únicamente a la calificación y responde a refuerzos negativos. El paradigma conductista no es útil para analizar los componentes de las habilidades cognitivas complejas.

Los premios y castigos en el aula propician la mentira, la hipocresía y la doble moral, aspectos contrarios a una educación basada en los valores primarios. Sólo funcionan en apariencia, ya que no forman en valores éticos para una sana convivencia entre alumnos. Propician que los alumnos busquen evadir el dolor provocado por el castigo o que hagan las cosas debido a que se les va a dar algo a cambio de su buena conducta. No incrementan la conciencia. Se otorgan puntos extra en las calificaciones por conductas no vinculadas con el desempeño académico.

Reforzar conductas adecuadas con premios provoca que el interés de los alumnos se centre en los premios y no en la importancia de comportarse adecuadamente. Hacen lo que se les pide sólo porque se les va a dar algo a cambio. El premio es más importante que la acción premiada en sí. Los premios condicionan la conducta a tal grado que la iniciativa de los estudiantes se disminuye paulatinamente, ya que se acostumbran a actuar sólo si hay de por medio algún premio que obtener. Cuando se suspende el premio el alumno no actúa de la forma deseada pues no tiene motivación.

Cuando un alumno se comporta de acuerdo con los valores que se desean fomentar, es importante reconocerlo después de que haya ocurrido sin que previamente se le tenga que condicionar para que lo haga. Los alumnos no necesitan premios pues no son mascotas, necesitan reconocimiento. Los cuadros de honor por buenos promedios y por aprovechamiento académico, selección en escoltas sólo para alumnos con buenas calificaciones, menciones y diplomas en ceremonias especiales, giran alrededor del desempeño académico, pero no en torno a las conductas derivadas de los valores.

Se debe reconocer el desarrollo de la conciencia ética de los estudiantes. Es recomendable reconocer a los alumnos frente a sus padres de familia y frente a sus compañeros. El sistema externo de premios y castigos elimina la responsabilidad del alumno y lo culpabiliza. La culpa genera remordimiento. El castigo produce resentimiento, degradación y deseos de revancha. Como se explica en el marco teórico.

Se cumplieron los objetivos generales y específicos al comprobar e identificar, respectivamente, el uso de los elementos conductistas que la profesora utilizó para mantener la disciplina. En el análisis y la comprobación del funcionamiento y el impacto que tienen las técnicas disciplinarias en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

A través de la observación de las clases, se pudo constatar el uso de forma no metódica que la maestra hizo de los principios conductistas para mantener la disciplina en el aula. Al no elaborar un programa instrumental conductista, la maestra puso en práctica acciones y actividades basadas en su carrera universitaria.

Ante el conocimiento de las corrientes pedagógicas, la maestra debió optar por la implementación de la disciplina constructiva o de la disciplina inteligente. La falta de atención por parte de la directora en la elección de un método para mantener la disciplina en el aula fue evidente en la desorganización que la maestra mostró al inicio del ciclo escolar para hacer frente a los conflictos entre los estudiantes.

Las técnicas que utilizó la profesora para mantener la disciplina funcionaron dentro de las limitantes del conductismo para establecer una relación profesor-estudiante que no se base en la obtención de un premio a cambio de una acción aceptable para el maestro. Esta dinámica socava las posibilidades de que los estudiantes comprendan la necesidad de respetarse entre sí sólo por el hecho de pertenecer a una comunidad que requiere de reglas y de diálogo para una sana convivencia.

Al verse rebasada por los problemas de conducta, la maestra tenía que levantar la voz frecuentemente hasta el grado de tener que gritar para mantener el orden en el aula.

Los gritos tenían un efecto de apaciguamiento inmediato por parte de los alumnos, aunque ese efecto duraba sólo unos minutos.

Esto en nada contribuye a la creación de una disciplina basada en la comprensión y la ética. Si los alumnos reciben gritos en el hogar aprenden a obedecer por miedo pero no por convencimiento. Se crea en la familia un ambiente tenso y desagradable que se reproduce en el aula.

La profesora expresa que lo conseguido en el salón de clases lo revierten los padres de familia al descuidar la disciplina de sus hijos. La situación económica de las familias en México obliga a los padres de familia a tener hasta dos empleos para poder llevar el sustento a casa. Esto impide que pasen más tiempo con sus hijos. En el poco tiempo que les queda libre están demasiado agotados para atender las necesidades de sus hijos o para educarlos y ayudarlos a construir valores.

Es necesario que la condición económica familiar cambie para reducir las horas laborales y los padres de familia puedan pasar más tiempo con sus hijos. Además de implementar en las escuelas talleres y programas de escuela para padres. A los que puedan asistir gracias a los permisos otorgados por sus jefes. Esto con el fin de dotarlos de recursos y habilidades que permitan el desarrollo integral de sus hijos.

El taller de valores que impartió la maestra fue bueno en su concepción pero deficiente en su ejecución; ya que fue aplicado con estrategias conductistas. El conductismo como método disciplinario es sólo un paliativo que no arremete el problema de la indisciplina en el aula de raíz. Funciona de forma pasajera. No coadyuva en la construcción de valores. No fomenta el respeto. No incita a la reflexión sobre el comportamiento ético.

Según lo observado en esta investigación el número de alumnos dificultaba la labor de la maestra para resolver los conflictos entre estudiantes, pudiendo haber creado tres grupos de quinto grado. En este sentido, hubiera sido de mayor efectividad fomentar en

los alumnos la autorregulación de la conducta a fin de tener un mayor control de los conflictos que surgen al mismo tiempo en el aula.

Así como preconizar la creación del área de psicopedagogía en las escuelas con el fin de detectar, intervenir y dar seguimiento a los casos más graves de indisciplina. Casos en los que es necesario profundizar y que no pueden ser atendidos por la maestra titular de grupo por falta de tiempo.

Las técnicas disciplinarias conductistas son funcionales pero no tienen un impacto favorable en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que no transforman la información en conocimiento. No construyen su aprendizaje. Según los datos proporcionados por la profesora, los alumnos no obtenían mejores calificaciones en los exámenes aplicados al final de cada unidad. Esto es así porque el conductismo presta escasa atención al aprendizaje constructivo. Da prioridad a la memorización de datos y no a su comprensión.

Esto vuelve pasajera la retención de la información. Se estudia sólo para contestar lo que se pide en una prueba y así poder obtener alguna gratificación. Como lo expresa la maestra, con el conductismo los estudiantes se acostumbran a hacer todo por un premio. Cuando los estímulos positivos desaparecen, los estudiantes dejan de hacer lo que se les pide.

Es importante señalar que una de las principales ventajas de esta investigación fue el hecho de que el observador se presentó en el aula como un sujeto más. Lo que no lo constituyó como fuente de perturbación para los alumnos. Tanto la maestra como los estudiantes pudieron desenvolverse con naturalidad. Esto se deduce del hecho de que los estudiantes presentaron conflictos y faltas de disciplina como cualquier otro día.

Es necesario mencionar que existen alumnos que no responden a los estímulos presentados por la profesora. Ella expresa que para que la técnica conductual funcione es necesario que todos los estudiantes reaccionen a los estímulos presentados. No se

consigue debido a que la gratificación no representa lo mismo para todos los alumnos. Para algunos la promesa de un regalo a cambio de la conducta deseada no los anima a realizar lo que la profesora les pide.

Por lo tanto se concluye que el conductismo no debe usarse en las aulas, ya sea de forma empírica o instrumental, ya que lejos de beneficiar al proceso de enseñanza-aprendizaje lo entorpece y perjudica al fomentar una relación de jerarquía entre el docente y el alumno que busca sujetar a los estudiantes a la condición pasiva de objetos experimentales, pudiendo hacer uso de otros medios, técnicas y estrategias de escuelas teóricas diferentes y con mayores alcances.

Si bien es cierto que los alumnos manifestaron haber modificado aspectos de su conducta, esto se dio desde la pasividad total ante los estímulos y recompensas presentados por la profesora. No se llevó a cabo un reconocimiento constructivista de la disciplina y el autocontrol por parte de los estudiantes. Cuando los premios se acaban la conducta indeseable reaparece. Prueba de esto es el testimonio de la maestra que afirma haber constatado la negativa de los alumnos a realizar lo que se les pide a menos que haya un premio a cambio.

Esto indica que los estudiantes no lograron hacer una reflexión profunda sobre por qué es importante el respeto en el aula. No hicieron conciencia de lo importante que es no hacer daño a los demás en el salón de clases por el sólo hecho de que son seres humanos que merecen respeto y no por el hecho de recibir un premio para hacerlo.

Por muy atractivo que pueda resultar el método conductista para los profesores que lo consideran la mejor estrategia para mantener la disciplina en el aula ya que brinda resultados inmediatos; deberían apostar por otros métodos que toman más tiempo pero que permiten desarrollar en el alumno una conciencia de respeto y valoración en la relación con el docente y con sus compañeros. Así como una comprensión del sentido de las actividades que se llevan a cabo en el salón de clases.

El conductismo operante es la forma más aberrante de educar a una persona. Lo vuelve un ente pasivo. Capaz únicamente de reaccionar a un estímulo suministrado por otra persona que restringe su libertad y sus posibilidades de desarrollar plenamente sus capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (1981). Prólogo. A, Huxley. *Un mundo feliz* (M, Bermúdez. Trad. ; 1ra. Edición) Editorial Porrúa. (Trabajo original publicado en 1932).

Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Anderson, J. (2001). *Aprendizaje y memoria*. (L, Ortíz. Trad.; 1ra. Edición) Editorial Mc Graw Hill. (Trabajo original publicado en 1998).

Buendía, L. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: Mc Graw Hill.

Deutsch, K. (1976). *Política y gobierno*. (J, Utrilla. Trad.; 1ra. Edición) Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1974)

Fierro Evans, M. (2005). *El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas de nivel básico* [archivo PDF]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, 1133-1148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002710>

Gay, J. (2010). *Enciclopedia de psicopedagogía*. México: Océano.

Glassman, R. (1998). *Planes de estudios. Propuestas Institucionales y Realidad Curricular*. México: Nueva Imagen.

Guevara Niebla, G. (2002). *Lecturas para maestros*. México: Editorial Cal y Arena.

Hernández Rojas, G. (2006) *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hinojosa, G. (2015). *Aportaciones del conductismo a la psicología* [archivo PDF]. México. Recuperado de <http://repositorio.iberopuebla.mx>

Huxley, A. (1981). *Retorno a un mundo feliz*. (M, Bermúdez. Trad.; 1ra. Edición). Porrúa. (Trabajo original publicado en 1932).

Leahey H, T. (2005) *Historia de la psicología*. (C, Pérez. Trad.; 1ra. Edición). Pearson. (Trabajo original publicado en 2000)

Lorenz, K. (1978) *Evolución y modificación de la conducta*. (J, Almela. Trad.; 1ra. Edición). Editorial Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1965).

Hillix, W.A. (1995) *Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos*. (R, Herrera. Trad.; 1ra. Edición). Paidós. (Trabajo original publicado en 1985).

Morris, C. (1997). *Introducción a la psicología*. México: Prentice Hall.

Ocampo, A. (2019). *Ensayos críticos sobre psicopedagogía en América Latina*. Chile: Ediciones CELEI.

Parra, G. (2013). *El grupo Xalapa y la consolidación del conductismo en México: un acercamiento a la constitución de una disciplina a partir de una red intelectual* [archivo PDF]. Revista electrónica de psicología Iztacala, vol. 16, núm. 1. Recuperado de <http://revistas.unam.mx>

Schmill, V. (2008). *Disciplina inteligente en la escuela*. México: Producciones Educación Aplicada.

ANEXO

En la siguiente tabla se muestran las actividades realizadas en el taller de valores implementado por la profesora.

ACTIVIDAD 1 “EL ESPEJO”

OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDAD	RECURSOS
Lograr que los alumnos reconozcan sus fortalezas para elevar su autoestima a través del diálogo consigo mismos.	La utilización de estímulos positivos para el alumno.	Se les da un espejo a los alumnos que irán pasando de uno en uno. Cuando tengan el espejo en su poder se mirarán en él. Lo primero que deben hacer frente al espejo es saludarse a sí mismos para después decirse cosas bonitas mirándose al espejo. La profesora sugerirá frases que los alumnos pueden decirse.	Un espejo de mano.

ACTIVIDAD 2 “LA CARTA”

OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDAD	RECURSOS
Lograr que los alumnos expresen sus emociones a sus padres a través de una carta para mejorar la comunicación interpersonal.	Hacer preguntas a los alumnos para que tomen conciencia de sus virtudes.	Se les pedirá a los alumnos que cierren los ojos y pongan su mente en blanco para que puedan concentrarse en las preguntas que hará la maestra. La maestra realizará preguntas sobre los valores y las virtudes que tienen los alumnos. Después de unos minutos les pedirá a los alumnos que abran los ojos y digan en voz alta las virtudes que tienen cada uno de ellos. Cada vez que uno de los niños dice una virtud, la maestra le da un dulce. A continuación la maestra les pedirá	Hojas blancas tamaño carta. Pluma.

		a los estudiantes que le escriban una carta a sus papás en la que les cuenten todas las cosas buenas que tienen como personas. Por último, la maestra les dirá que si se portan bien, sus papás les escribirán una carta a ellos también.	
--	--	--	--

ACTIVIDAD 3 “FRASES MOTIVACIONALES”

OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDAD	RECURSOS
Mejorar la auto-confianza de los alumnos para que tomen parte más activa en las actividades grupales a través de frases motivacionales.	Proyección de un video de filosofía aspiracional.	La maestra proyectará un video les pedirá a los alumnos que hagan comentarios sobre el video después de verlo. Posteriormente les entregará tarjetas con frases motivacionales a los alumnos y les pedirá que digan qué piensan de las frases. A continuación les mostrará carteles en los que están plasmadas las filosofías de Japón y de la India en máximas. En su cuaderno los alumnos escribirán las diferencias entre las filosofías de	Proyector, lap top, tarjetas impresas, carteles impresos.

		estos países y la de México. Para finalizar les indicará que la filosofía de vida de Japón y la India son las correctas y la de México no.	
--	--	---	--

ACTIVIDAD 4 “EL REGALO”

OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDAD	RECURSOS
Fomentar en los alumnos la generosidad para lograr una sana convivencia a través del intercambio de regalos.	Reforzar las conductas aceptables con regalos.	La maestra les pedirá a los alumnos que guardaron los dulces que ganaron por cada participación que pasen al frente para cambiarlos por un obsequio. Posteriormente les pediré a los alumnos que escojan uno de sus útiles y se lo regalen a quien consideren que ha tenido la mejor conducta en el salón de clases. Para finalizar la actividad les diré a los alumnos que el que mejor conducta tenga durante todo el ciclo escolar se ganará un par de	Dulces, cajas de chocolates, frascos con arena de la playa.

		frascos con arena que la maestra trajo de su viaje a Veracruz.	
--	--	---	--

A continuación se presenta la guía de preguntas base sobre las cuales se llevaron a cabo las entrevistas con la profesora titular de grupo.

1. ¿Qué considera usted mala disciplina?
2. ¿Qué considera usted buena disciplina?
3. ¿Maneja registros de observación en su clase?
4. ¿De qué forma mide los efectos de sus estrategias disciplinarias en el grupo?
5. ¿Podría describir un día de actividades en el salón de clases desde la hora de entrada hasta la hora de salida?
6. ¿Se practica el castigo sin patio, juego o esparcimiento?
7. ¿Quién decide qué castigo poner y en qué casos?
8. ¿Los castigos están tipificados previamente?
9. ¿Cuánto tiempo de la clase se utiliza para mantener la disciplina en el aula?
10. ¿Los alumnos entran y salen del salón sin permiso?
11. ¿Premia las acciones deseadas en el aula?
12. ¿Cómo se tratan los casos de indisciplina en el aula?
13. ¿Cuál es la reacción de los alumnos cuando son premiados por una acción deseada?

14. ¿Cuál es la reacción de los alumnos cuando son castigados por una acción no deseada?
15. ¿Ha abordado el tema de la disciplina con los padres de familia?
16. ¿Qué opinan los padres de familia de la disciplina que se aplica en el salón de clases?
17. ¿Cuál fue el criterio que adoptó para escoger un método disciplinario en el aula?
18. ¿Recibió alguna indicación por parte de las autoridades escolares acerca de la disciplina en el aula?
19. ¿Cómo resuelve los conflictos entre alumnos?
20. ¿Se practica el castigo colectivo por la acción no deseada de un alumno?
21. ¿Se practica el premio colectivo por la acción deseada de un alumno?
22. ¿Cómo evalúa el nivel de socialización de los estudiantes?

Formato de la ficha de observación que se utilizó en la investigación.

Utilidad en la investigación: la ficha de observación sirvió para saber cuáles son las actividades de la docente en el aula. Poniendo especial atención en los métodos disciplinarios.

[illegible]